Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270147
Centre d'intérêt: 71

Hautecoeur, Jean-Paul, 1943-.

Méditation circonstancielle à la campagne-- d'alphabétisation / Jean-Paul Hautecoeur. -- [Québec (Province)] : s.n., [1981?].
73 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 379.24'09714/H379m Cote LC: LC/154.2/.03

Descripteur(s): *Alphabétisation *Philosophie de l'éducation *Education des adultes

Réflexion globale sur l'opportunité de lancer une campagne d'alphabétisation ainsi que sur les objectifs et les moyens qu'elle devrait se donner. Replaçant dans leur contexte les positions des divers intervenants dans le dossier, l'auteur examine les fondements d'un tel projet. Il a recours à la documentation statistique disponible; il approfondit les concepts d'alphabétisation, d'éducation de base et d'alphabétisation fonctionnelle; enfin il examine les discours socio-politiques et idéologiques sous-jacents aux divers projets d'alphabétisation. L'examen d'expériences québécoises et étrangères vient nourrir l'étude.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270147

MÉDITATION CIRCONSTANCIELLE À LA CAMPAGNE... D'ALPHABÉTISATION

JEAN-PAUL HAUTECOEUR

1981

E D U Q 8270147

UN PROGRAMME, UNE POLITIQUE, UNE CAMPAGNE ?

L'idée d'une campagne nationale d'alphabétisation au Québec a été évoquée, en différents lieux, depuis la création en 1980 de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA). En voici brièvement quelques traces.

Dans son document de travail Hypothèses de solutions (1981), la CEFA, sous le titre "Une priorité: l'alphabétisation", dévoile fort succinctement ses couleurs:

> *"Un vaste programme d'éducation de base des adultes plutôt qu'un programme d'alphabétisation, de façon à pouvoir englober aussi l'alphabétisation "fonctionnelle" et à offrir un prolongement aux analphabètes qui s'y engageront. Le programme serait échelonné sur une période de quatre à six ans". (p. 341)*

Suivant le sens qu'on donne à alphabétisation et éducation de base, ou bien on exclut l'idée d'une campagne d'alphabétisation, ou bien on s'en approche singulièrement. La position (provisoire) de la CEFA est ambiguë. D'une part, l'éducation de base renvoie explicitement à la notion d'alphabétisation "fonctionnelle" qui peut élargir considérablement et le champ du public et le champ des pratiques éducatives concernées. D'autre part, on continue de parler d'alphabétisation, d'alphabétiseurs et on fait référence privilégiée à l'expérience britannique qui fut une véritable campagne nationale d'alphabétisation ("Adult Literacy Campaign"), campagne de trois ans qui fut ensuite poursuivie sous la forme d'une série de programmes en éducation de base, ce qu'on appelle aussi dans le vocable international la "postalphabétisation", partie intégrante et indispensable d'une campagne d'alphabétisation.

S'agit-il simplement d'une "chicane de termes", comme le suggère le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation[1], ou

---

1 Cf. L'alphabétisation au Québec, Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes et au ministère de l'Education par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, Montréal, juin 1981, 90 p.

bien est-on en face de deux conceptions différentes qui renvoient à des pratiques et des publics différents et qui appellent des projets, des politiques, des programmes différents ? Il faudra nécessairement y revenir.

Lors du colloque convoqué par la CEFA après la publication des Hypothèses de solutions, il est significatif que le sujet alphabétisation ou éducation de base n'ait fait l'objet d'aucun atelier ni d'aucune rubrique spécifique. Néanmoins, il a été évoqué et discuté dans divers ateliers. Et je retiens une intervention remarquée en assemblée générale de clôture où Madeleine Carmel, fondatrice du Centre d'éducation de base des adultes de Montréal (un premier centre d'alphabétisation au Québec), plaidait pour une campagne nationale d'alphabétisation avec références aux conférences de l'UNESCO et de PERSÉPOLIS, à l'expérience britannique, etc.

Une autre trace: le mémoire, remarquable, du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation: L'alphabétisation au Québec. Le Regroupement recommande que le gouvernement du Québec se donne une "politique nationale" spécifique et prioritaire en alphabétisation (p. 53). Et dans une perspective plus globale qui s'apparente à celle de la CEFA, il recommande:

> *"que la politique québécoise d'alphabétisation s'inscrive dans le cadre d'une véritable politique globale de promotion culturelle et collective des milieux populaires". (p. 59)*

Pratiquement, l'idée d'une campagne nationale est avancée pour la sensibilisation, la mobilisation et le recrutement. S'il n'est pas fait explicitement référence à l'expérience de la BBC en Grande-Bretagne, il est clair qu'il s'agit d'une opération média aux niveaux national, régional et local et non d'une mobilisation générale comme ce fut le cas par exemple au Nicaragua:

"Nous recommandons la réalisation de campagnes de sensibilisation nationale et "locale" aux différentes dimensions de l'analphabétisme et aux possibilités de l'alphabétisation". (p. 83)

Dans la presse, le sujet a récemment été abordé par Pierre Bourgault. La solution qu'il propose est, elle aussi, directement inspirée de l'expérience britannique et de quelques avatars au Canada anglophone. Mais l'approche individuelle, personnaliste la distance des pratiques communautaires en cours au Québec et des expérimentations les plus encourageantes:

"In Quebec, there are 500 000 people who can't read or write... Why don't we try to teach them in their homes ?

A massive, televised publicity program could tell them that the service exists, that it is discreet, that nobody but a computer will know about their condition. Then, a specialist could be sent to their homes to give them private courses.

Expensive ? Yes, but dozens of teachers are going to be available, "en disponibilité", this year. They will be paid but will be marking time. We could use them.

It would'nt be as spectacular as the big upcoming education fight. But for thousands of despairing people, it could mean the end of a terrible tragedy"[1].

Cette version généreuse d'une campagne d'alphabétisation qui ferait appel à des "spécialistes", professionnels de l'éducation mis en disponibilité, et non plus à des "volontaires" (bénévoles ?) comme le suggérait la CEFA, qui se ferait aussi complice de la stigmatisation des analphabètes en opérant sous le secret comme au confessionnal, appelle maintes réserves. Néanmoins, la recherche d'une solution massive,

---

1 "Who cares for the illiterates ?", The Gazette, Montréal, 12 septembre, 1981.

sous la responsabilité de l'Etat, est ici publiquement appuyée comme une priorité au discrédit du "spectacle" d'une nouvelle réforme structurelle du système de l'éducation.

Au ministère de l'Education, le projet d'une campagne d'alphabétisation a été étudié dès 1979. Un projet prématuré de production d'émissions éducatives télévisées à portée nationale sur une période de plusieurs années a été abandonné et remplacé par la production d'une série de films documentaires sur la réalité de l'analphabétisme au Québec ainsi que de bandes vidéo sur l'alphabétisation[1].

Officiellement, le ministre de l'Education ne s'est pas engagé à "définir une nouvelle politique spécifique de l'alphabétisation"[2] mais plutôt d'en faire l'une des trois priorités d'intervention de l'éducation des adultes en milieu défavorisé. Pourtant, le document ministériel parle d'une offensive systématique de l'alphabétisation qui intéresse plusieurs partenaires: "les analphabètes dans différents milieux, les commissions scolaires, les organismes volontaires et la Direction générale de l'éducation des adultes". (p. 106) De l'"offensive systématique" à la campagne nationale, il n'y a pas loin, si ce n'est qu'en 1980 on ne jugeait pas nécessaire (on ne voulait pas ?) de faire passer la pratique au politique, passage qui suppose la légitimation du caractère "national" donné à une campagne ou une offensive systématique. Une telle précaution (calculée ou héritée des pratiques antérieures) aura eu des conséquences négatives en ce sens qu'elle a favorisé le statu quo dans la planification de l'alphabétisation, son budget et son administration alors que les activités sur le terrain et les demandes étaient en forte croissance. A la

---

1 Voir le dossier télévision/alphabétisation dans Le grain de sel, MEQ-DGEA, no 3, 1981, reproduit dans ALPHA 80, MEQ-DGEA, 1981. Un premier film, Lettre morte (30mm) et des vidéos sont en diffusion à la DGEA, dans les commissions scolaires régionales et par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation.

2 L'école s'adapte à son milieu, Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, MEQ, 1980, p. 105-107.

Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), on gère toujours le dossier de l'alphabétisation comme s'il s'agissait d'une activité expérimentale, donc limitée, alors qu'on sait qu'une vision plus globale s'impose, une nouvelle planification, des ressources accrues, des stratégies nouvelles, etc.[1].

Les limitations dues surtout à l'absence d'une volonté politique de faire de l'alphabétisation une priorité réelle ont donné lieu, à la DGEA, à différents projets de réforme des programmes actuels. Parmi les scénarios envisagés, il en est un qui s'attache à l'idée d'une campagne d'alphabétisation, un plan d'action global qui s'inspirerait largement des pratiques développées en éducation populaire et qui privilégierait une approche "fonctionnelle" à la mesure qualitative et quantitative du phénomène de l'analphabétisme au Québec[2].

Cette rapide investigation des quelques traces laissées autour de l'idée d'une campagne et d'une politique d'alphabétisation suffit à montrer que la question est posée, qu'elle est actuellement discutée, qu'on recherche des voies de solutions nouvelles, plus globales et à plus long terme pour sortir des limites, des indéterminations et des contradictions actuelles.

Il faut alors reprendre l'ensemble des questions: une "offensive systématique", une politique, une campagne d'alphabétisation ?

---

1 Certains changements encourageants étaient prévus ou souhaités dans le document sur les Orientations DGEA 81-84, MEQ-DGEA, décembre 1980. Une insistance permanente était donnée à la priorité aux populations défavorisées. La DGEA soulignait sa "volonté de caractériser les offres de services éducatifs aux adultes du Québec dans une perspective d'équité distributive et de plus grande égalité... avec une attention prioritaire aux adultes des milieux socio-économiques faibles et à d'autres clients qui ont été jusqu'à maintenant marginaux ou servis sans succès". (p. 46)

2 Le statut interne de ce document de travail de la Direction ne m'autorise pas à le citer textuellement. L'idée a néanmoins été présentée à la CEFA par la DGEA.

L'alphabétisation, une opération spéciale dans un programme global d'éducation de base ? Une politique d'"alphabétisation fonctionnelle" confondue avec l'éducation de base s'adressant au bassin massif de la population sous-scolarisée, sous-qualifiée et sous-employée globalement identifiée comme "analphabète fonctionnelle" ? Questions qui en appellent d'autres: qu'est-ce qu'on entend par analphabétisme, analphabétisme fonctionnel ? Quelle connaissance qualitative et quantitative - en a-t-on ? Qu'est-ce qu'on entend par alphabétisation, alphabétisation fonctionnelle et éducation de base ? De quelles expériences, de quelles pratiques partir pour concevoir un "nouveau modèle" ?

L'ensemble de ces questions couvre plusieurs registres. On ne peut les aborder de tous les points de vue en même temps. Pour la CFFA, il s'agit d'intégrer l'alphabétisation dans une vision plus globale de l'éducation de base, et celle-ci dans la logique d'un projet global d'éducation des adultes qui soit en harmonie, ou pour le moins en dialogue, avec l'idéologie politique du Gouvernement en matière de développement culturel. Pour la DGEA, il s'agit avant tout de traduire les projets de réformes en modèles anticipés d'organisation et en régimes de gestion qui soient compatibles avec ses ressources, sa propre rationalité, ses intérêts, son expérience et sa "tradition". Du point de vue ministériel, il s'agirait de concilier le palier du technobureaucratique, le palier idéologique, celui de la stratégie politique du parti au pouvoir et enfin celui de l'Etat censé légiférer selon les intérêts de la société globale. Pour une partie des praticiens de l'alphabétisation représentée par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, il s'agit avant tout de défendre certains acquis et de réitérer ses principales revendications en matière d'alphabétisation et d'éducation populaire. Plus globalement, il s'agit de faire valoir une conception et un ensemble de pratiques d'éducation populaire, non plus pour la société globale, mais pour sa fraction la plus écartée du "partage des bénéfices".

La CEFA doit évidemment tenir compte de toutes ces positions différentes, divergeantes, contradictoires, voire incompatibles. Je ne

me situerai pas dans sa propre perspective, ni dans aucune de celles qui ont été évoquées, mais en polylogue avec elles. J'essayerai de présenter, à l'aide des statistiques disponibles, le tableau quantitatif de l'analphabétism. (ou ce à quoi on l'assimile généralement). Ces morceaux de corps morts appellent une interprétation: des indices il faut aller au sens; de quelques notes, il faut composer la musique. L'"analphabétisme", l'"alphabétisation", leurs variables "fonctionnelles" et l'"éducation de base" seront questionnés, non pas sous le focus de la raison d'Etat, celui de la rationalité bureaucratique ou celui d'une prétendue science de l'éducation, mais reconstitués dans une dynamique des rapports socioculturels qui sont des rapports de forces ou de pouvoirs.

Les statistiques peuvent donner l'illusion de l'évidence, et c'est une partie de leur pouvoir comme de ceux qui s'en servent. Elles s'intègrent dans un discours qu'on peut appeler indifféremment idéologique, philosophique ou scientifique, discours qui de toute façon est politique puisqu'il met en jeu un pouvoir (des stratégies de conquêtes). Celui de parler ou d'écrire (de les faire valoir) en interaction avec d'autres discours qui sont aussi d'autres pouvoirs généralement institués. Et puisqu'on en est à cette mise au point sur le statut et la dynamique du discours, on peut immédiatement prolonger sur l'alphabétisation: elle sera ici comprise comme une dynamique du langage qui renvoie directement à celle des rapports sociaux et des institutions dont une très importante: la langue[1].

---

1 "... cet objet, en quoi s'inscrit le pouvoir, de toute éternité humaine, c'est: le langage - ou pour être plus précis, son expression obligée: la langue... Parler, et à plus forte raison discourir, ce n'est pas communiquer, comme on le répète trop souvent, c'est assujettir: toute langue est une réaction généralisée", Roland Barthes, Leçon, Seuil, Paris, 1978, p. 12-13.

Aussi Michel Foucault: "L'éducation a beau être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu, dans une société comme la nôtre, peut avoir accès à n'importe quel type de discours, on sait bien qu'elle suit dans sa distribution, dans ce qu'elle permet et dans ce qu'elle empêche, les lignes qui sont marquées par les distances, les oppositions, les luttes sociales. Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux", L'ordre du discours, Gallimard, Paris, 1979, p. 46.

L'"apprentissage du code", comme on dit souvent, sera questionné pour découvrir quels enjeux sont cachés derrière l'apprentissage et derrière le code. Alors, l'alphabétisation d'impérieuse qu'elle apparaissait sous un jour unichrome, pourrait bien se révéler controversable, colorée, plurielle.

Des choix vont s'imposer. Avant les choix spécialisés entre modèles d'organisation, stratégies pédagogiques, ressources humaines et technologiques, etc., il y aura des choix, des options, des parti pris à expliciter en fonction de la position qu'on occupe (ou qu'on convoite), du pouvoir qu'on représente, des objectifs qui découlent de ces positions et de ces intérêts. Avant la discussion sur les modalités d'une campagne d'alphabétisation, il faudrait s'entendre - ou refuser de s'entendre - sur le quoi, le pourquoi et le comment de l'analphabétisme, sur l'objet, les "raisons" et les finalités de l'alphabétisation. Il ne suffira pas de s'en tenir aux grands principes, ceux de la Commission par exemple: démocratisation, soit accessibilité, participation et déscolarisation. Il faudra partir concrètement de la réalité des individus, groupes, communautés que l'on identifie comme analphabètes et chercher quelle alphabétisation peut transformer un état morbide en un processus dynamique de libération, si l'on donne à l'éducation cette flamboyante déraison.

Enfin, sur le fond philosophique et sociopolitique, on pourra mettre en rapport les expériences passées d'alphabétisation au Québec avec certaines perspectives de développement, de croissance, de généralisation qui ont été tracées dans ce pays et dans quelques autres. Les esquisses n'iront pas dans le détail. Ce sont des orientations, des suggestions, des réflexions à partager.

DES CHIFFRES, DES NOTES,
DES SOURIRES, DE LA MUSIQUE

La question, des plus stratégiques, de la quantification de l'analphabétisme au Québec, de la mesure de sa distribution verticale (degrés d'analphabétisme) et horizontale (classes, régions, âges, etc.) mérite une mise à jour. Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation l'a traitée globalement dans la première partie de son mémoire[1]. Il peut être utile de la reprendre, sans autre source actuellement que les données du recensement de 1976. Ultérieurement, il faudrait nécessairement faire une enquête spécifique qui ne soit pas basée sur le seul indice de la scolarité déclarée des individus.

En 1976, 316 352 individus (6,75% de la population adulte) déclaraient avoir moins de cinq années de scolarité; 1 546 810 (33%) déclaraient n'avoir pas dépassé le primaire (moins de 9 ans de scolarité) (cf. tableau 1). Selon une convention largement partagée, on assimile les premiers aux analphabètes complets et les seconds aux analphabètes fonctionnels. D'un point de vue linguistique, on associe "analphabétisme complet" avec degré zéro de connaissance de l'écriture dans la langue maternelle. Par "analphabétisme fonctionnel", on entend connaissance ou maîtrise insuffisante de la langue d'usage pour les opérations élémentaires de la vie quotidienne qui passent pas l'écriture.

Si le premier critère de définition est relativement opératoire, le deuxième l'est déjà beaucoup moins. Il est très culturellement marqué. Il déborde des limites arbitraires du code linguistique normatif pour englober un ensemble extensible d'"habiletés de base" jugées nécessaires à l'adaptation sociale, dans la vie publique et privée[2]. Le critère de fonctionnalité a l'avantage de permettre une approche pragmatique des usages linguistiques (oral, écrit) sans référence directe aux antécédents scolaires. Dans les échanges ou opérations qui supposent la médiation de la langue, on cherche à mesurer le degré de performance (compréhension,

---

1 L'alphabétisation au Québec, op. cit., p. 9-24.

2 Cf. Gisèle Painchaud, "Les contenus de l'alphabétisation", ALPHA 80 (sous la direction de J.-P. Hautecoeur, MEQ-DGEA, 1981.

savoir-faire) et non plus une compétence a priori. Mais alors qu'il est relativement aisé de circonscrire l'analphabétisme au sens strict - même si le rencensement pose des problèmes - et d'y inclure des indices de mesure des performances linguistiques, les mesures des habiletés de base socialement requises (!) deviennent des plus aléatoires. Quels sont "les minima qu'il faut atteindre dans chacun des domaines pour fonctionner comme un adulte autonome" ? Cette question a suscité des propositions multiples et bien des controverses[1]. Si son arbitraire est à la limite tolérable pour un sondage ou un test, il peut l'être moins dans les réponses données en matière d'éducation et de formation pratique.

Nous ne disposons actuellement que de l'indicateur de la scolarisation déclarée. Si parmi les habiletés acquises à l'école "academic habilities") on considère que la lecture, l'écriture et le calcul - auxquels il faut ajouter la communication orale - "font partie des compétences minima essentielles pour fonctionner de façon autonome dans la société"[2], on considère aussi que le niveau scolaire minimum requis est le primaire, soit huit années de scolarité. Les Américains et les Canadiens anglophones utilisent cet indicateur pour mesurer grossièremert les taux d'analphabétisme fonctionnel dans leurs populations. Faut-il en conclure que 33% des adultes québécois sont analphabètes ? Tant qu'on ne disposera pas de critères plus précis d'évaluation, il peut être utile de pondérer avec la tranche des moins de cinq ans de scolarité, quand c'est possible.

Séparer "analphabètes complets" et "analphabètes fonctionnels" peut être justifié du point de vue des pratiques d'alphabétisation

---

1 Aimé Leduc, "Les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome", Apprentissage et socialisation, vol. 3, no 3, 1980.

2 Ibid.

où il faut bien "classer" selon les besoins des individus et de la pédagogie. Mais c'est aussi justifié si l'on tient compte, et c'est essentiel, de la réalité subjective: comment les individus se représentent et comment ils vivent ce que nous appelons l'analphabétisme. Alors que l'"analphabétisme fonctionnel" ne correspond le plus souvent à aucune marque d'identité humiliante puisqu'il recouvre, du côté du langage, la culture populaire, l'analphabétisme complet peut être vécu comme un profond stigmate même en milieu populaire. On ne peut réellement parler d'analphabétisme que dans le deuxième cas: quand cette marque de différence, de dépréciation est socialement sanctionnée, quand elle affecte l'image de soi et l'ensemble des interactions avec le milieu environnant. L'"analphabétisme fonctionnel", n'a d'objectivité qu'extérieure, dans un rapport abstrait avec des normes arbitraires de scolarisation ou de compétence linguistique fixées par les planificateurs de la main-d'oeuvre ou de l'éducation.

Est-ce que l'indice des moins de cinq ans de scolarité permet une mesure approchée de l'analphabétisme complet ? Une enquête de 1979 sur la "clientèle" (781 sujets) des classes d'alphabétisation de douze commissions scolaires révélait que plus de la moitié des participants, la plupart âgés de moins de 55 ans, déclaraient avoir "réussi" au moins les quatre premières années du primaire; 62% déclaraient avoir fréquenté l'école pendant plus de quatre ans[1]. Une autre enquête réalisée auprès d'une clientèle semblable à Montréal (171 sujets) parvenait sensiblement aux mêmes observations[2]. Aussi relevé dans les deux enquêtes: entre 10 et 15% de ces adultes déclaraient avoir terminé au moins la huitième année (13,4% pour la première; 15,2% pour la seconde). C'est dire que ne considérer que la tranche des moins de cinq ans de scolarité,

---

1 R. Beaudry, R. Noreau, M. Thiffault, Rapport sur la clientèle analphabète, les personnels et les services offerts par douze commissions scolaires, MEQ-DGEA, 1979.

2 Gisèle Painchaud, "Les contenus de l'alphabétisation", op. cit., 49% déclarent avoir terminé quatre années ou moins.

c'est probablement sous-évaluer le taux d'analphabétisme complet ou approché dans la population adulte. Celui-ci se situerait entre 6,7% et 33%: rien ne permet actuellement de lever cette indétermination.

Il faut aller plus loin que ces chiffres globaux, très déconcertants et les reconsidérer par tranches d'âges. 50% de la population a moins de 35 ans, et 10% plus de 65 ans (cf. tableau 2). Or, dans la population adulte de niveau scolaire primaire, le nombre des plus de 65 ans est sensiblement égal à celui des moins de 35 ans (21% et 19%). Parmi les adultes qui ont moins de 5 ans de scolarité, 37% ont plus de 65 ans et seulement 11% ont moins de 35 ans (cf. tableau 3). Selon un autre regroupement, 80% de la population adulte de niveau primaire aurait 35 ans et plus, et 20% de 15 à 36 ans (cf. tableau 4).

Le public potentiel des activités d'alphabétisation n'est donc pas aussi élevé que les chiffres globaux pourraient le laisser croire. A l'expérience, on sait que les plus âgés - disons au-dessus de 65 ans - sont les moins susceptibles de participer à l'alphabétisation. En ne considérant que la population active[1], sur 4 202 755 individus, 198 710 (4,7%) ont moins de 5 ans de scolarité et 1 216 880 (28,75%) sont de niveau primaire (cf. tableau 5A). Et par rapport à la population adulte totale, la population active classée au niveau primaire représente 25% (cf. tableau 5B). C'est donc un individu sur quatre, et non plus un sur trois, qui serait à la limite optimale susceptible de participer à des activités d'alphabétisation fonctionnelle. Si l'alphabétisation ne s'adressait qu'au bassin de la population active qui a moins de 5 années de scolarité, on n'aurait plus que 4,24% de la population adulte.

---

1 Cette définition n'est pas la même que pour Statistique Canada qui considère comme actifs les individus de 15 ans et plus qui ont un emploi ou qui sont bénéficiaires de l'assurance chômage. Mon critère d'"activité" n'exclut que les individus âgés de plus de 65 ans: il est indépendant de l'activité économique déclarée ou reconnue.

Les données globales doivent aussi être régionalisées pour pouvoir mesurer des écarts significatifs entre régions plus ou moins développées socio-économiquement. Selon des catégories d'administration scolaire, la région de Montréal est plus scolarisée que les autres régions urbaines ainsi que les régions rurales dites "ressources" (cf. tableau 6). Même si la région de Montréal regroupe aussi une population plus âgée que les autres (57% de sa population a plus de 35 ans comparativement à 53% pour les régions urbanisées et 47% pour les régions "ressources"), les écarts entre les populations des trois catégories demeurent élevés chez les plus jeunes (cf. tableaux 3 et 4).

Les comparaisons suivant le découpage des douze régions scolaires sont encore plus significatives. Dans les trois régions de Montréal, la population adulte de niveau primaire se situe entre 30 et 31%; dans le Bas St-Laurent-Gaspésie, elle est de 40,56% (cf. tableau 7). En ne considérant que la population active, à Montréal-Centre c'est 23,6% de la population adulte totale qui n'a pas dépassé le primaire; sur la Côte-Nord, c'est 29% et en Gaspésie, 31,6% (cf. tableau 8). Et si l'on isole les jeunes (15-24 ans) de niveau primaire, à Montréal-Centre, ils représentent 5,7% de la population adulte; en Gaspésie, 9,54% et sur la Côte-Nord, 11,60% (cf. tableau 9). Il y aurait donc deux fois plus de chances que les jeunes soient analphabètes sur la Côte-Nord qu'à Montréal.

On ne peut malheureusement pas étendre systématiquement les comparaisons à la tranche des moins de 5 ans de scolarité pour l'année 1976. D'après le recensement de 1971, on note des écarts énormes entre des régions plus restreintes, les territoires des commissions scolaires régionales. Dans une CSR anglophone de Montréal, on relevait 0,8% de la population adulte n'ayant pas atteint 5 ans de scolarité; le taux le plus élevé de la province, dans l'Outaouais, était de 19,6%, suivi de la Gaspésie avec 15,8%[1]. Ces écarts, indicateurs d'énormes

---

1 Cf. J.-P. Hautecoeur, "Le point sur l'alphabétisation au Québec", Revue internationale d'action communautaire, 3/43, 1980, p. 117.

disparités régionales, soulignent aussi des différences importantes selon l'origine ethnico-linguistique. En 1971, la moyenne des adultes anglophones ayant moins de 5 ans de scolarité était de 5,4%; chez les francophones, elle dépassait 10% [1]. Francophone, on a donc deux fois plus de chances d'être analphabète que si on est anglophone. Enfin, à Westmount, quartier anglophone et riche de Montréal, 0,4% de la population adulte avait en 1976, moins de 5 ans de scolarité, et 3,5% entre 5 et 8 ans; à St-Henri, quartier francophone et pauvre de Montréal, 14% avait moins de 5 ans de scolarité, et 41,4% entre 5 et 8 ans[2].

Ces derniers écarts locaux et régionaux rappellent manifestement le rapport essentiel de la sous-scolarisation et, par déduction, de l'analphabétisme avec le statut socio-économique des individus. Ce qu'on nomme "analphabétisme fonctionnel", d'après les variables de la scolarité ou de l'autonomie, est la qualification négative attribuée par les classes cultivées aux classes populaires, à la classe populaire évaluée selon les critères normatifs de l'école ou selon un niveau moyen de performances sociales attendues chez les classes moyennes. Les différences sont mesurées à partir d'une échelle universelle d'évaluation des compétences ou des performances, aussi suivant les normes culturelles et les pratiques normales des classes moyennes urbaines. Le résultat obtenu, c'est le déclassement, la disqualification, la discréditation des pratiques culturelles propres aux classes populaires. Comme la langue (plus justement: l'ensemble des pratiques linguistiques) est un paramètre clé dans les rapports sociaux, il n'est pas surprenant que les pratiques linguistiques et, par extension, l'ensemble des pratiques culturelles des classes populaires soient rassemblées sous ce générique faussement savant d'"analphabétisme fonctionnel".

---

1 Ibid.

2 L'alphabétisation au Québec, op. cit., p. 22.

Un tel phénomène baroque n'existe pas en soi. Il est créé de toutes pièces par les technologues, entre autres pour les besoins de la programmation, de la planification, de la prospective. Il est un produit typique de la réduction idéologique au fonctionnel, réduction évacuant les différences qualitatives et les alternatives culturelles dans les résidus dysfonctionnels ou les récupérant dans un même code universel mais aux strates inférieures, pour amélioration. La signification qu'on donne au langage, pris avant tout pour sa fonction de communication, est caractéristique de cette réduction. Elle éclaire toute la problématique de l'alphabétisation qu'il est indispensable d'aborder après les fausses évidences suggérées par les mesures statistiques.

Ainsi la langue, dans les représentations technologiques qui dominent la culture, est comprise avant tout comme un "instrument de communication"[1]. C'est un "code" construit pour que l'échange des messages soit le plus productif possible. Pour que les pertes soient réduites au minimum, il faut que le code tende vers la fermeture, comme tout langage programmé. Et il faut qu'encodage et décodage soient au même régime de programmation et de contrôle que le code lui-même. Pour la langue - le code - les opérations de réduction sont multiples: l'école normalise son usage, le dictionnaire, puis les médias de masse, la bureaucratie, les pratiques quotidiennes "fonctionnelles" de l'écriture. Pour l'encodage et le décodage, il faut bien soumettre les usagers, ou les "clientèles", aux normes de productivité du code et plus globalement de l'appareil de communication. C'est, dans l'univers des bureaux, l'inexorable apprentissage des règles tacites ou formelles de syntaxe, de lexique, de formules, de signes, de mises en pages, etc. Pour les professionnels et les cadres, même apprentissage, avec en plus initiation

---

1 Cette idéologie est largement partagée dans les milieux d'alphabétisation.

aux "structurations" dans des cours de perfectionnement, management, rédaction administrative, programmatique, etc. Finalement, pour la main-d'oeuvre "sous-qualifiée", le "cheap labor", les chômeurs, les assistés sociaux, les ménagères, l'initiation à la communication fonctionnelle est aussi requise. Sous-développement, pauvreté, marginalité appréhendée ou assumée sont mis sur le compte de la sous-scolarisation rebaptisée "analphabétisme fonctionnel" (les victimes ont subi une nouvelle dégradation). Le marché du travail, mais aussi le marché des biens, de l'argent, des hommes et des femmes, des symboles (publicité, art de masses) fonctionne à la communication obligatoire. Les lois de la communication exigent apprentissage et intégration comme jadis les ordres autocratiques exigeaient obéissance et soumission. Même effet dans le nouvel ordre "fonctionnel" que sous les ordres hiérarchiques: croire/se soumettre/exécuter. Ce serait donc 33% de la population adulte à soumettre à l'"alphabétisation fonctionnelle", pour le profit collectif comme pour celui de chacun des individus. L'idéologie est explicite: rendre les adultes "autonomes" !

Et si la langue était autre chose qu'un instrument de communication, cet objet-code indispensable à la circulation rationnelle des messages, des choses, des hommes et des femmes ? Et si les usages de la langue, des langues, étaient aussi peut-être surtout, stratégies de pouvoir ? Et si, comme dit Roland Barthes, la subtilité de la langue au singulier consistait à obliger à dire, et non plus seulement à empêcher de dire ? Si la langue avait pour fonction de soumettre la parole, les paroles ? Si la langue, avec la promesse d'une distribution des prix ou d'un partage des profits comme on le fait croire en social-démocratie, consistait à enrayer puis à mieux rayer la différence ? Ne pas oublier qu'avec la langue sont prescrits les usages de la langue, que le langage fonctionnel prescrit en même temps le code et les manières de s'en servir.

Ce mythe de l'"analphabétisme fonctionnel", de plus en plus présent sur la carte[1], pourrait bien obéir à cette logique/logistique de la langue dominante. Il ne correspond à aucune réalité dans la culture des classes populaires qui possèdent bien leur langage, exprimé surtout sur le mode de la parole, des paroles multiples. Ce langage, par surcroît, est "fonctionnel" en parallèle avec l'autre - dans son ghetto - mais aussi en diagonale, en transversale puisqu'il génère pour chaque situation des substituts "fonctionnels" au code dominant ignoré, refoulé, parfois refusé. Et cette fonctionnalité parallèle/dissidente/transgressive ne peut accéder au statut légitime d'une véritable langue parce qu'elle est le propre des classes pauvres, des ruraux ou des métèques, classes en principe soumises aux ordres ou aux modèles des classes riches, cultivées et urbaines par l'intermédiaire des classes moyennes moins distantes du quartier, du village ou du ghetto. La culture populaire est globalement discréditée au neutre du dysfonctionnel par l'idéologie technologique qui cache de vieux enjeux de pouvoirs tout en prescrivant les mêmes remèdes sous de nouvelles couleurs: l'alphabétisation fonctionnelle, plutôt que les fers ou l'école obligatoire, catholique et française. Les récalcitrants se verront un jour coupés de l'assurance chômage par décret législatif, puis du bien-être social comme on l'observe déjà chez nos voisins, et progressivement chez nous. Les sanctions pourront être encore plus répressives, sous couvert de la loi de la majorité, des bonnes moeurs ou des impératifs économiques.

On se suicide parce qu'on reçoit une identité d'"analphabète" (traduction: tête dure, niaiseux). On se cloître, subjectivement

---

1 Cf. Rapport du groupe de travail sur les perspectives d'emploi, présenté dans Le Devoir, 14 octobre 1981. Je cite l'article: "Ce rapport étale en public une réalité qu'on ignore souvent ou qu'on veut même cacher au Canada, soit le nombre élevé des "analphabètes fonctionnels", c'est-à-dire ceux qui ont 15 ans ou plus, qui ne fréquentent pas l'école à plein temps et dont le niveau de scolarité est inférieur à une 9e année. Beaucoup seront sans doute surpris d'apprendre que, selon les données du recensement de 1976, il y a au Canada 4 376 655 analphabètes fonctionnels..." (les soulignés sont de moi: le mythe
(suite page suivante)

puis dans l'espace extérieur, parce que l'image de soi n'est pas présentable. Réaction inverse: on se regroupe entre déchus et on exhibe sa déchéance par des actes provocateurs, spectaculaires et on tombe, un jour ou l'autre, sous le coup de la police, de la justice, des geôliers. On sait qu'ils sont nombreux, les jeunes analphabètes, condamnés pour délits mineurs et incarcérés parce qu'ils détestaient, non plus eux-mêmes (sentence privée) mais les autres (sentence publique). Ce qu'on se garde de reconnaître, c'est que les délinquants, classés souvent dès la première année d'école en mésadaptés, retardés ou débiles, ont commencé leur sentence quand les autres fêtaient leur "âge de raison" [1]. Ce qu'on ne veut pas voir, c'est que les délinquants, contrairement aux incarcérés solitaires, ont consommé leur désir tandis que les autres l'avaient refoulé jusqu'à la mort symbolique (claustration, autisme) ou biologique (suicide)[2]. Mais la consommation du désir tombe elle aussi sous le coup du jugement moral, dans le classement du code qui définit le bien et le mal, le normal et le pathologique, le tolérable et l'intolérable.

Le jugement d'analphabétisme, compris ainsi dans les jeux des rapports d'inclusion/réadaptation/exclusion, rapports de pouvoirs sociaux sous couvert du neutre diagnostic scientifique (comme jadis les tests anthropométriques et plus récemment les tests d'intelligence ou de santé mentale), n'est qu'un subterfuge qui dissimule sa raison d'être derrière une idéologie pragmatique, le savoir-faire ou l'autonomie. Dans le langage, c'est le savoir-dire, le savoir-lire, le savoir-écrire, le savoir-comprendre mesurés à l'étalon de la langue-code dominante. La subversion légitime légalisée, c'est d'imposer, comme une évidence, par

---

(suite de la page précédente)
n'est-il pas à sa -évélation, une "réalité surprenante" ? Routinisé, il apparaît ensuite comme une évidence de sens commun, soustrait de son histoire, c'est-à-dire de ses conditions de production, de ses définisseurs, de ses fonctions idéologiques...).

1 Voir le vidéo réalisé par Claude Savard, Une fleur qui a mal à l'oeil, CAPAV, CSR des Laurentides, Ste-Agathe des Monts, 1981.

2 Cf. des extraits d'histoires de vie publiées dans ALPHA 82 (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, (à paraître).

analogie avec la machine, que la langue soit un instrument fonctionnel et que tout dans le langage doive fonctionner selon la logique du même. La subversion cachée, c'est de disqualifier les déviants avec la force d'arguments "scientifiques", si brefs et superficiels soient-ils, pour leur faire reconnaître leur infériorité, leur faire croire au pouvoir naturel du savoir, leur faire désirer participer à ce pouvoir-savoir et leur faire imaginer qu'eux, sinon leurs enfants, en consommeront un jour les bénéfices.

> *"La force la plus forte d'un pouvoir d'oppression de domination, n'est certainement pas la force violente, mais au contraire un consentement des dominés à leur domination...*
>
> *Le principal problème du pouvoir est qu'un pouvoir ne se reproduit pas de façon durable sans qu'il tire sa force principale du consentement de ceux qui le subissent. Or, le consentement passe par la conscience autant que par le désir. Il part d'une représentation, représentation partagée par les dominants et les dominés. Au-delà de la représentation, il y a bien entendu, tous ses effets dans l'émotion et dans le désir"* [1].

Les déviants ne sont pas des individus isolés, ils ont, pour la majorité, une carte d'identité socialement marquée: niveaux de scolarité dans la marge inférieure, travailleurs au salaire minimum, emplois saisonniers, "bénéficiaires" comme on dit avec pudeur, ménagères, immigrants. D'après une enquête déjà citée, 32,2% de la clientèle des classes d'alphabétisation de douze commissions scolaires régionales travaillaient à temps plein; 5,9% travaillaient à temps partiel; 43,7% étaient classés dans les bénéficiaires et 9,8% dans les ménagères[2]. Selon une autre enquête faite à Montréal, 37,4% avaient un travail rémunéré; 18,1% étaient des ménagères et 42,7% ne travaillaient pas. 63%

---

1 Maurice Godelier, "Pouvoir et langage", Communications, 28, 1978, p. 21-27.

2 Rapport sur la clientèle analphabète..., op. cit., p. 15.

déclaraient avoir un revenu inférieur à 150 dollars par semaine, et 44% un revenu inférieur à 100 dollars par semaine[1]. (Ces taux sont représentatifs de la "clientèle" des classes d'alphabétisation en institutions scolaires, non pas de la population globale qui serait analphabète: on sait que l'alphabétisation recrute plus facilement chez les travailleurs réguliers et dans les classes populaires relativement intégrées que dans les marges inférieures des classes populaires et a fortiori parmi les classes impopulaires).

L'héritage culturel des déviants issus en grande majorité des classes les plus pauvres n'est pas non plus accidentel. A la question: "Y a-t-il dans votre famille une ou des personnes qui ont des difficultés à lire et à écrire", 36% des personnes interrogées répondaient positivement (outre la remarque précédente sur l'"écrémage" de la clientèle, il faut noter que les 64% des réponses négatives incluent les refus de répondre. On peut facilement: imaginer les "raisons" de ces refus et la probabilité de leur importance qui n'a pas été quantifiée). Comment n'avoir pas de difficultés à lire et à écrire dans les classes populaires où, on l'a vu pour St-Henri, 65% de la population adulte n'a pas dépassé le niveau scolaire primaire, où la pratique de la lecture et de l'écriture est étrangère aux moeurs quotidiennes, où de surcroît la langue des échanges subjectifs et intersubjectifs ne connaît de tradition qu'orale, étrangère en lexique, en syntaxe et en phonétique à la langue écrite transmise par l'école et véhiculée par les classes "cultivées" ?

Le paradoxe, c'est que cette langue des pauvres, rapidement assimilée à une langue pauvre[2] par ceux qui ont la légitimité universitaire de statuer de la valeur d'une langue, passe à la littérature, au cinéma, au théâtre, ennoblie par le seul fait de cette transposition et

---

1 Gisèle Painchaud, "Les contenus de l'alphabétisation", ALPHA 80, op. cit.

2 Cf. Basil Bernstein, Langage et classes sociales, Minuit, Paris, 1975. Pour une position diamétralement opposée: William Labov, Le parler ordinaire, Minuit, Paris, 1978.

couronnée au passage de prix littéraires. Mais le paradoxe n'est que de surface: s'il est un espace autorisé pour la transgression des normes sociolinguistiques, c'est bien dans l'art, en particulier la littérature. Pour accéder à la valeur d'échange sur le marché des biens de luxe, le quotidien vulgaire (langue, costumes, manières, gestes, décors, imaginaire) doit subir un déplacement radical, et du sujet, et de l'objet. Les locuteurs originels doivent être dépossédés pour voir leurs biens cotés à la bourse culturelle, et ces biens doivent être transportés en lieux sûrs. Pas d'appellation contrôlée pour les productions populaires; pas de droits d'auteurs pour les interlocuteurs, les interviewés des hommes et femmes de lettres. Ils restent dans le folklore, anonymes, collectifs, analphabètes.

Et pourquoi l'emprunt de cette langue, de ces paroles multiples par les écrivains ? Ne serait-ce que pour sa différence, son "originalité", son exotisme, fut-elle, "en dernière instance" - comme disent les vedettes autorisées du matérialisme historique - sous-développée ? Et ne serait-ce que pour le temps d'une mode, comme on importe des babouches ou des robes indiennes ? Les raisons sont, je crois, moins superficielles. Le réalisme populaire, le populisme en littérature a depuis longtemps puisé son "matériel", ses thèmes, ses personnages dans les milieux populaires. Il faut aller plus loin: c'est pour sa force subversive latente que le langage populaire entre dans l'art, pour son potentiel de contestation de la langue dominante, pour sa valeur utopique du fait qu'il est sous-codé et surconnoté, pour sa puissance politique refoulée. "Changer sa langue" selon le mot de Mallarmé, c'est aussi "changer le monde" (Marx) ordonné suivant la structure d'une langue morte[1]. Substituer à une langue historique, noble, légitime, une langue qui n'en a même pas le statut, à laquelle on ne reconnaît pas d'histoire, c'est déjà une transgression provocante. Mais au-delà de la provocation symbolique, acceptée et même courue par les avant-gardes, au-delà aussi de la simple substitution, il y a prise de

---

1 Cf. Mikhail Bakhtine, Le marxisme et la philosophie du langage, Minuit, Paris, 1977, particulièrement les pages 99 à 119.

position du multiple, de l'hétérogène, avènement du mélange, exhibition du plaisir trouvé dans les mélanges. On n'en est plus au dualisme sécurisant et stable d'une langue officielle et d'une langue vulgaire. On est devant le dépassement, l'éclatement possible du dualisme en pluriel, infiniment inattendu. Langue dominante et langue populaire, écrite et orale, une fois dénoncé leur rapport social d'inégalité renforcé par la structure manichéenne de la pensée chrétienne, peuvent entrer dans le jeu des échanges multiples, selon les désirs ou les fantasmes des individus:

> *"On peut dire que la troisième force de la littérature, sa force proprement sémiotique, c'est de <u>jouer</u> les signes plutôt que de les détruire, c'est de les mettre dans une machine de langage, dont les crans d'arrêt et les verrous de sûreté ont sauté, bref c'est instituer, au sein de la langue servile, une véritable hétéronymie des choses"* [1].

La soi-disant corruption de la langue, cette entrée dans le jeu des signes n'appartiennent-ils en propre qu'à la littérature ? Les règles de classement des mots, des choses et des hommes sont-elles irréversibles ? L'alphabétisation n'est-elle concevable qu'empruntant le sens unique de la domestication du code fermé à vertu de fonctionnalité dont on a vu qu'il n'est en fait qu'une arme blanche totalitaire effaçant la couleur ? L'alphabétisation serait-elle la dernière stratégie des philologues de la société pour civiliser le langage "sauvage" d'une frange qu'on découvre grandissante de la population et la conduite blanchie vers la porte étroite du monologue obligatoire, appelé encore communication ?

---

1 Roland Barthes, <u>Leçon</u>, op. cit., p. 28.

Et si l'alphabétisation, contrariée par ses antécédents qui se nomment évangélisation et scolarisation et non plus attirée par elles, prenait la voie différente du polylogue ? Si elle commençait par la réhabilitation de la langue maternelle, qu'il ne faut pas confondre avec "le code", en libération de paroles proscrites ! Si, comme une incertaine aventure de l'art ludique, elle découvrait un plaisir dans les jeux de mots qui sont familiers dans les échanges verbaux, dans la récupération de ses rebuts pourtant glanés par les écrivains, dans la langue vivante condamnée par les linguistes forts du pouvoir délégué aux codificateurs ! Si comme la sémiologie vue par Roland Barthes, alphabétisation signifiait "ce travail qui recueille l'impur de la langue, le rebut de la linguistique, la corruption immédiate du message; rien moins que les désirs, les craintes, les mimes, les intimidations, les avances, les tendresses, les protestations, les excuses, les agressions, les musiques, dont est faite la langue active"[1] ! Si l'alphabétisation en créole perdait sa connotation exotique et encore dévalorisante pour se pratiquer en toute liberté dans les faubourgs du Québec[2] ! Si, comme on le fait par exemple à l'Arbralettre, l'alphabétisation consistait enfin à "apprendre à giguer avec la langue"[3] ! Un tout autre "programme" que l'"alphabétisation fonctionnelle", séductrice des esprits sérieux mais assez libéraux pour qui l'idéologie de l'utile fondée sur le "besoin réel" aurait progressistement remplacé l'idéologie du "correct", trop entachée des vieilles pratiques comme de la vieille morale de l'école.

L'alphabétisation aura à changer non seulement ses représentations et ses pratiques, mais aussi l'émotion et le désir importés des salles de classes comme des bureaux dans les ateliers qu'on voulait pourtant "populaires". Il faudra avant tout en avoir <u>le goût</u> et non

---

1 Ibid., p. 31-32.

2 SANT N-A RIVE, <u>Alphabétiser en créole</u>, MEQ-DGEA, 1981.

3 Cf. <u>Pratiques d'alphabétisation</u> (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, (à paraître).

plus seulement chercher une job ou vouloir se donner dans une nouvelle mission "sociale". Cela suppose une inversion du désir et celle-ci, la subversion de sa croute oxydée, grosse de tous les mythes dont le premier: l'analphabétisme. Inversion complice chez l'"analphabète" comme chez l'"alphabétiseur", et pas seulement chez le premier, le second retranché confortablement dans le statut supérieur de l'éducateur. L'alphabétisation, c'est ce processus de changement radical des règles du jeu et des enjeux par le moyen du travail sûr et dans le langage. Et ceci est important: langage explicite et conscient, mais aussi langage inconscient, réprimé, refoulé.

L'alphabétisation, comme pratique de soumission au sens obligatoire du code de la langue, comme une activité linéaire de rattrapage ou de réadaptation, est une mystification. L'alphabétisation, comme libération du refoulé, est une pratique de totalisation qui passe par le refus des classements imposés, par la réappropriation de sa langue d'usage, par l'apprentissage parallèle de la langue des échanges obligatoires, par l'expérience du plaisir de l'écriture, par le jeu des signes.

Voici comment les animateurs de l'Arbralettre, une maison populaire de Sherbrooke, résumaient leur expérience:

> *"L'Arbralettre est une place où on apprend à giguer avec la langue...*
>
> *On est loin de la première intention des analphabètes qui était de se débrouiller. On est loin de l'aspect fonctionnel de l'alphabétisation. On est loin des tests à remplir et des méthodes à suivre page par page. Répondre à un test ne représentera jamais plus qu'un acte d'obéissance à un code inerte. Or le code est le glaçage qui décore le gâteau, il ne doit surtout pas en ternir le goût.*
>
> *Il ne s'agit plus de codifier les idées des autres, mais d'exprimer ses propres idées. La découverte*

de l'expression écrite doit mener à la libération de l'imagination et à la production de soi. Elle ne se fait pas seulement par le travail, mais aussi par le plaisir. Elle fait appel au ventre autant qu'à la tête"[1].

Qu'on me présente un programme, une promesse d'alphabétisation qui soit autant séduisante que réalisante! Discours utopique ? Sa démesure est à la grandeur de l'oppression dévoilée. Son agressivité ludique se donne en réponse à la violence de la négation calfeutrée des discours émus sur l'analphabétisme et la pauvreté. Son "anarchie" (au sens éthymologique de refus d'un ordre prééminent, aux saveurs "naturelles") s'inspire du désordre à libérer de l'humiliation subie puis consentie au point de n'aspirer plus qu'à rentrer dans l'ordre.

J'entends les domestiques du nécessaire dénoncer au maître l'imposture. Je vois les cochers du réalisme baliser les sens interdits. Je sens l'impatience des conseillers pédagogiques... Ecoutez plutôt ce que cet homme et cette femme, eux aussi, ont à dire. C'est une conversation entre eux, entre eux et moi, entre eux et le monde.

---

1 René Boucher, Josée Lefebvre, "De l'alphabétisation libre", Pratiques d'alphabétisation, op. cit. (à paraître).

CONCIERGE DANS TOUTES LES BATISSES
QUI EXISSENT SU'LA TERRE

LISE - *C'qui est arrivé, c'est qu'y a une de mes tantes qui a téléphoné à maman pour voir si Dominique était intéressé à travailler à la Compagnie Better Homes. Elle lui a donné une secousse pour réfléchir. Pis là Dominique, y'est allé quand même sans réfléchir. Y'était correct'là, y'avait repris avec moi pis y'a gagné son argent là.*

DOMINIQUE - *À la chappe, moé, y m'faisaient faire toutes les jobbes qu'y' avait. J'r'massais la cochonnerie, j'ramassais les blocs, j'nettoyais la cour. Quand la vanne avait besoin d'un gars, j'allais avec lui lui aider à décharger pis recharger.*

LISE - *J'ai trouvé ça ben cruel !*

DOMINIQUE - *Ah, oui, c'tait dur ! Et pis l'boss y criait tout l'temps. Y disait j'allais jamais assez vite pour lui. Y chialait souvent après moé là. Moé j'faisais mon possible, pis moé c'que j'détestais c'est qu'y disait que je l'faisais pas mon possibe. Pis y sacrait après moé pis y disait: "Ce jeune-là..." J'm'en souviens pus ben ben. Mais c'tait choquant ! C'tait un jeune boss, j'pense qu'y était plus jeune que moé ! Lui y'a vingt-trois ans et moé vingt-quat'. Pis y m'poussait tout l'temps. Pis y savait que j'tais pas instruit lui. Y'était smart des fois mais des fois y'était cruel. Y'était jamais égal. Même des fois y'm'semble qu'on est supposé êt'libe de parler su'la jobbe - lui y dit: "Travaille pis parle pas" !*

C'est ça qu'y m'disait. C'est pas une chose à faire ça, pas parler. J'chu pas un enfant pour me taire. J'tais obligé d'l'écouter pour pas perde ma jobbe. Pis là j'l'écoutais, j'parlais pas. J'travaillais comme ça. J'parlais jusse quand y m'demandait d'faire quèqu'chose. Pour prouver que j'voulais

travailler, quand y m'demandait d'faire quèqu'chose, j'faisais toujours ça à la course. Parce que j'sus ben nerveux, pis quand quèqu'un demande quèqu'chose, j'essaye de trop ben faire. J'aime faire l'ouvrage en autant qu'c'est pas trop à la course. Pour pas m'faire trop charrier, j'essaye d'faire quèqu'chose pour pas qu'y pense que j'veux rien savoir.

Y'n'a j'té souvent du monde dehors c'te gars-là. Mais moé j'ai été dans trois groupes. La première fois qu'y n'ont j'té dehors, y'n'avait huit pis j'tais pas là-d'dans. La deuxième fois, y'n'ont j'té sept à peu près, pis j'tais pas d'dans encôre. Le troisième groupe, j'tais d'dans !

LISE - Moi c'que j'ai trouvé cruel à Better Homes, c'est parc' qu'y nous donnaient pas not'argent. On avait jusse assez pour payer not'manger, le téléphone. On n'avait même pas assez pour mette à la banque. C'est comme ça !

DOMINIQUE - On n'a pas d'char, heureusement ! A Better Homes, j'voyageais en bicyque, c'est jusse un mille.

LISE Pis à part de d'ça, c'que j'ai pas aimé c'est qu'y agaçaient mon mari. Souvent y le traitaient de noms de ... comme s'y était fou t'sais. Comme si c'tait un esclave. Y le traitaient de "toto", pis "toto" ça veut dire fou, pis toutes sortes d'affaires de même. Pis lui y savait pas c'que ça voulait dire. J'lui ai dit: "Laisse toi pas faire de même". Ca moi, j'ai pas aimé ça, parce que c'était mon mari. J'l'aime pis j'veux qu'y soye ben dans sa peau. J'veux pas qu'y soye mal pis qu'y veuille sacrer son camp. Fait que... ça aurait été à eux aut' à y voir avant. A c't'heure qu'y l'ont perdu, y l'auront pus !

Des salaires de crève faim ! Moi j'suis écoeurée de crever d'faim pour rien. Comme c'est là, même su'l'assurance-chômage, on n'a pas de reste. C'est parce qu'y faut ménager pis tout ça, mais on vit mieux qu'on vivait avec son salaire.

Franchement, c'est ben difficile parce que lui y'est exploité, y'était maltraité, les aut' y avaient les meilleurs ouvrages pis lui c'tait les pires ouvrages. Toujours des affaires de même. C'est pas d'sens de traiter un homme d'un esclave. Moi, j'savais pus quoi faire. J'tais tannée, j'tais décidée de ...

J'ai entendu par une femme qu'y avait un journal, le journal "EN LUTTE" là. Et si j'avais le courage, j'y serais allée pis j'y aurais dit: "Raconte ta vie là, pis essaye de sensibiliser les gens qui sont là pis qui ont pas d'coeur. C'est vrai, y'en a qui ont pas d'coeur !

DOMINIQUE - *Là j'chu su'l'chômage pis j'sus content d'y êt'. Ca fait proche de cinq mois qu'j'ai arrêté d'travailler.*

LISE - *Tiens, l'facteur qui sort. J'vais aller chercher la malle...*

DOMINIQUE - *Ca doit êt' ça qui rente là: l'chèque. Parce qu'on l'attend ces jours-ci, soit aujourd'hui, soit d'main.*

(Lise sort chercher le chèque, Dominique apporte un magétophone avec une cassette qu'ils ont enregistrée. Lise revient avec le chèque. Dominique met en marche le magnétophone).

LISE- *Exploiteurs. Ca marche pas dans ça... Pis moi, si j'connaissais quèqu'un qui aurait la gentillesse de lui donner un ouvrage dans une école, dans n'importe quoi... Quèqu'chose qui aiderait mon mari à l'faire vive. Parce que moi, j'commence à êt'écoeurée. Qu'y rente n'importe où, mais qu'y commence à faire quèqu'chose.*

DOMINIQUE - *Concierge n'importe où. Dans toutes les écoles, dans toutes les bâtisses qui exissent su'la terre. (A Lise): C'est quoi les bâtisses qui exissent su'la terre ?*

LISE - *Les écoles, les hôpitals, n'importe où... Dans un magasin... les lingeries, les boulangeries, n'importe où...*

DOMINIQUE - *C'est comme l'aut'fois. J'ai vu une femme, mais à cause que j'avais besoin d'aide, j'ai trouvé personne là pour m'aider...*

LISE - *Y'a été traité comme un chien et personne veut lui aider !*

DOMINIQUE - *J'ai faite rire de moé.*

LISE - *C'est parce qu'y parle pas beaucoup, il a d'la misère à parler. C'est pas d'sa faute. Si quèqu'un lui aiderait ça serait mieux. Maudits exploiteurs !*

DOMINIQUE - *Mon gros problème... (rire) (A Lise): Maudit, aide-moé ! A Better Homes, comment j'ai été traité ?*

LISE - *Comme un chien, comme un esclave !*

DOMINIQUE - *C'est pas des jobbes pour moé là. C'est pas ma faute si j'parle pas ! Un gars qui parle pas, l'boss y tombe su'l gars... J'sus malheureux à cause de d'ça.*

Vu que j'sus maltraité su'l'ouvrage, quand j'sus su'l'chômage j'me trouve assez heureux ! J'ai le droit d'êt' su'l' chômage moé aussi, parce que quand j'travaille j'sus maltraité. C'est vrai !

Pis vu que j'chu maltraité, j'veux pas travailler tant qu'j'aurai pas trouvé mon emploi. J'veux êt' su'l'chômage.

Si l'chômage est terminé, j'veux êt' su'l'bien êt'. J'sais qu'on a l'idée que l'bien êt' social, c'est pour les foue, mais moé j'peux pas travailler n'importe où. C'est comme toutes les jobbes que j'ai faites jusqu'aujourd'hui, ça m'intéresse pas. J'veux pas r'tourner à des jobbes de même.

C'est ben d'valeur, mais c'est comme ça que je l'prends. Pis quand je l'dis, c'est vrai !

J'aimerais que tout l'monde entende c'que ce soir-là j'ai à dire. Parce que quand on arrive devant une personne, j'parle pas, j'chu gêné. On dit toujour oui, mais au fond d'not'coeur, on dit non. C'est vrai.

LISE - *C'est toute. On veut enregistrer ça pour que tout l'monde l'entende, pour que l'journal fasse quèqu'chose pour la lutte. Parce que, franchement là, c'est pas vivable..."*

(Fin de la cassette)

DOMINIQUE - *On parle mieux tout seul qu'à un étranger. On filait d'parler ce soir-là. Pis on est pas capabe de parler d'même devant un employé. On devrait parler. Mais là c'est juste un commencement. On devrait continuer. Mais on voulait continuer pis on a oublié d'continuer. Ca a resté d'même. C'est pour ça qu'on a juste ce boutte-là.*

Ah oui, y'a un problème là d'dans ! Comme là tout à l'heure, j'disais un mot pis j'ai oublié d'le finir. J'disais: "J'ai un problème". J'ai dit ça quat'fois c'te mot-là: J'ai un problème, j'ai un problème. J'arrêtais pas de dire c'mot-là, mais j'aurais dû continuer.

LISE - *Des fois, on s'demande quoi faire. Moi, j'regarde les gens dans la rue. Des fois y'ont des plus gros problèmes que nous aut' pis y s'en sortent. Pourquoi on s'rait pas capabe d'en sortir nous aut'aussi ? Moi c'est ça que j'trouve cruel. J'regarde les handicapés, mettons y n'ont pas d'bras pis pas d'jambe. Moi j'peux dire au moins: "Merci mon Dieu", j'peux faire quèqu'chose de plus qu'eux aut'.*

DOMINIQUE - *Mais des fois on a nos membres mais on peut pas travailler dans la place qu'on voudrait ben.*

LISE - *Son métier lui, ça s'rait concierge. Pis si quèqu'un pouvait lu donner une jobbe de concierge, dans sa branche, je s'rais assez reconnaissante, on s'rait comme foue. On s'rait assez contents là ! Ca s'rait ça sa branche.*

Pis y'en a qui peuvent pas s'occuper d'lui parce qu'y est pas capabe de parler. Pis personne veut se sensibiliser à ce point d'vue là. Si y comprenaient plus peut-êt', peut-êt, qu'y y aideraient plus aussi. C'est ça qu'y'a dans sa vie, Moi j'le comprends parce que j'suis sa femme pis j'reste assez souvent avec lui. J'peux l'interpréter. Par conte y'en a d'aut' qui l'comprennent pas. Y' d'mandent de raconter sa vie, mais y savent pas trop quoi n'en faire, quoi dire. C'est la même chose pour toutes les points d'vue dans son cas à lui.

Pis moi j'ai pas aimé ça franchement. J'ai demandé d'l'aide au Centre de la main-d'oeuvre pis y s'en occupaient même pas. Y disaient: "Toé, arange-toé avec tes troubes pis t'est capabe de trouver d'l'ouvrage tout seul". Pourtant c'est pas un mauvais gars. Y doit êt' capabe d'essayer d'parler. Moi j'ai essayé d'parler à sa place pis ça marchait pas plus. Mais dans c'temps-là, j'ai laissé tomber ça. On essaye de s'en trouver une par nous aut'mêmes, mais c'est pas toujours facile.

DOMINIQUE - *J'aime ben travailler, mais quand j'ai la chance d'êt'su' l'chômage, j'aime ben y rester.*

Pour mon cas-là, pour trouver une jobbe de concierge, y devrait exister quèqu'chose pour des gens comme moé là. T'sais, les aider à trouver une jobbe, pour pas aller au Cente de main-d'oeuvre. Quand j'vas là, j'sors tout l'temps d'là avec rien. C'est peut-êt' que j'parle pas assez. J'sus trop gêné, c'est vrai. Y' a ça aussi hein !

J'me demande pourquoi y veulent pas m'envoyer à la Baie James. J'voulais êt'concierge à la Baie James, J'ai toute faite. J'ai essayé pendant trois ans. Y'ont essayé de m'faire rentrer mais j'sais pas c'qui avait. Ca marchait pas en tout cas.

Mon frère Gérald y'a essayé. Ben lui, c't' à cause de son oeil qui est faibe. C'est pour ça qu'y l'ont refusé. Y s'est rendu à Matagami. A Matagami, y' s'est faite virer d'bord. Y l'ont faite passer des tests pis y l'ont pas accepté. Y' avait la vue trop faibe. Y s'est r'tourné à Val d'Or. Y'est comme moé un peu, y' est journalier, y'a pas d'métier. Lui aussi y'a d'la misère à parler des bouttes.

Nous aut' on a d'la misère à parler quand on arrive devant un monsieur pis un bureau. J'sais pas c'qu'on a. C'est ça not'pire défaut. Juste le fait qu'un gars y'est habillé en habit pis là t'arrive pis là ça nous gêne beaucoup. C'est mon plus gros problème ça. Quand j'arrive devant un homme - que ce soit un homme ou une femme ça me dérange pas - j'sus gêné tout l'temps. Ca m'empêche de parler. Pour dire, là j'amènerais mon enregistreuse pour leur faire écouter ça. T'sais, le soir, j'enregistrais là, pis là, y'écouteraient ça. Là, y sauraient dans quoi j'voudrais.

Qu'est c'que j'aime pas aussi, quand j'va au bureau, y'm'parlent tout l'temps du commencement d'ma vie. Là aujourd'hui, j'sus rendu à vingt-quatre ans. J'veux pas parler des choses que j'avais déjà parlé quand j'avais dix-neuf, vingt, vingt-et-un ans. Quand ben que j'parl'rais d'ça, c'est pas ça qui va m'faire gagner ma vie en parlant d'mon passé ! Là, c'est l'présent qui compte !

Comme au bureau d'Québec, c'est ça qu'y m'ont faite aussi: y'm'parlaient d'mon passé. Ma jeunesse, elle est passée ! Si j'ai faite des erreurs, j'sais qu'j'ai faite des erreurs moé. C'est pas en fiant su' mes erreurs que... Quand un gars s'trompe, c'est paro'qu'il est mal à une jobbe hein ! Y'est pas ben. Moé j'demprais pas si j's'rais ben. Quand on est mal on resse pas là. On resse là paro'que des fois faut rester. Mais une chose qu'on peut s'dire: on est pas pour s'mette malheureux pour faire plaisir aux aut'. C'est bon une bourrée, mais pas à vie !

Comme moé, j'ai rentré à Better Homes, d'son bord à elle y'voulaient que j'resse là à vie. Moé qui aimais pas ça travailler là, j'disais: "J'va gaspiller ma vie en travaillant là". Tant qu'à travailler... On est pus comme quand on était bébé. T'sais "fais-ci, fais ça", ça s'fait pus. On est adulte pour faire c'qu'on veut. Hein, c'est vrai !

Mais j'dis: "On fait c'qu'on veut", faut pas exagérer. Mon idée, c'est d'faire la jobbe que l'monde aime. Comme toé, si t'aimes êt'peinte, t'es pas forcé à travailler là d'dans. Si y' en a un qui t'dis: "Tu vas travailler au moulin à scie", toé t'aimeras pas ça. C'est un peu comme ça pour moé quand y'm'forcent à rentrer dans une jobbe que j'aime pas là. Y'a des centres de main-d'oeuvre qui m'envoyent dans des jobbes

que j'veux pas aller. Pis là, la dernière, j'les ai dit. J'ai réussi à leur' parler un peu. J'ai dit: "Là, là, j'veux travailler concierge dans une école ou dans toutes les bâtisses qui exissent su'la terre, mais en autant que j'rente concierge dans une place...

A Val d'Or, y'voulaient m'envoyer dans un moulin à scie. J'voulais tenter l'expérience mais j'me sus t'aperçu qu'c'tait trop dur pour moé. Là j'ai faite toutes des p'tites jobbes, j'oublie leurs noms. J'ai faite pas mal partout, mais ça marchait jamais. Y'a des jobbes faut savoir des fois parler à des gens. Comme les bureaux, j'peux pas aller travailler là, ça march'ra pas. Faut que j'prenne la jobbe que j'sus capabe de faire. Quand on veut travailler, c'est mieux d'faire une jobbe qu'on fasse ben.

J'aime concierge paro' que j'aime faire le ménage. J'aime faire le ménage. Avant d'me marier, j'ai été trois ans t'seul. J'aime travailler on peut dire dans une maison. Concierge, c'est comme dans une maison un peu. Mon idée, c'est ça: une maison, dans des écoles, des places de même, des places que j'aime aller. Même les restaurants en ville, si y'avait une place à aller, j'rentrerais.

J'ai pensé un peu des fois d'rentrer cook dans un restaurant, mais c'est paro' qu'y faut savoir lire. Y'a la moitié des mots que j'comprends pas, ça fait qu'j'aime mieux pas m'risquer là d'dans. J'ai peur de faire du gâchis dans l'manger des fois.

Y'a des lives de recettes, faut savoir lire. Comme moé, quand j'étais t'seul, y'a du manger que j'me faisais, que ma mère m'avait appris. Elle me montrait comment faire d'la sauce, cuire des patates, d'la viande. J'aimais ça la regarder qu'est-ce qu'elle faisait. Pis des fois, a'm'poussait. A'm'disait: "Vas t'en jouer dehors avec les jeunes". Moé j'disais: "J'aime ça t'regarder travailler". C'est d'même que j'ai appris.

POUR L'ALPHABÉTISATION

Dans la conclusion de son rapport à la Fondation Ford sur la campagne britannique d'alphabétisation, David Hargreaves, qui dirigea le projet à la BBC, écrivait:

> *"Alors que le grand public découvrait l'existence de l'éducation de base pour adultes, on vit émerger une clientèle totalement nouvelle dont la taille, l'urgence et la diversité des besoins vont sûrement transformer graduellement la nature de l'éducation des adultes dans notre société, en secouant radicalement les modèles traditionnels déterminés surtout par les intérêts des classes moyennes...*
>
> *Même si les éducateurs d'adultes souhaiteraient continuer d'offrir ces services de nature "traditionnelle", nous sommes de plus en plus conscients que les limitations des ressources vont nous forcer à faire des choix sévères quant aux priorités"* [1].

Neil Barnes, qui participa également à cette campagne, déclarait dans le même sens:

> *"C'est toute une évolution que l'alphabétisation a provoquée. L'importance de cette campagne c'est qu'elle a changé les mentalités et les conceptions traditionnelles. Elle a changé les priorités en éducation des adultes"* [2].

La question est de savoir, ici au Québec, s'il faut une campagne pour changer les mentalités et par suite l'ordre des priorités en éducation des adultes, ou si, dans une conjoncture propice aux changements, la priorité à l'alphabétisation des adultes peut s'imposer sans qu'il soit nécessaire de recourir au grand spectacle d'une campagne nationale.

---

1 David Hargreaves, Adult Literacy and Broadcasting, the BBC's Experience, Frances Pinter, London, 1980, p. 145.

2 Neil Barnes, "La BBC dans la campagne d'alphabétisation en Grande-Bretagne", ALPHA 80 (sous la direction de J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, Québec, 1981.

Car celle-ci, à bien lire les rapports de l'expérience britannique, profita plus au prestige de la BBC ainsi qu'à la "conscience nationale", qu'à l'émancipation du sous-prolétariat analphabète que le grand public de la télévision "découvrait" dans sa morderne nudité. Du travail sur le terrain, des expériences de base originales, novatrices mais trop modestement "successful" - c'est-à-dire celles qui ont opéré de véritables changements dans la vie des individus et des communautés au détriment des manipulations de masse - on ne parle guère ! Tout ce dont il est question dans ce grand opéra destiné aux derniers résidus de la société éducative, c'est de machinerie informatique et organisationnelle, de stratégies de conquête de publics, de budgets, de chiffres d'affaires. Pour l'alphabétisation, il eut été plus efficace de remonter, pour aujourd'hui, un Opéra de quat' sous avec le talent d'un Brecht.

Je retiens surtout ceci de la conclusion de David Hargreaves:

> *"Nous devons (we must) arrêter de montrer l'analphabétisme sous toutes les couleurs de l'extraordinaire par un raz-de-marée d'émissions qui présentent ses difficultés dans les termes de l'urgence et de l'émotion. Si nous voulons détruire le stigmate, nous devrons simplement arrêter d'en parler sur les ondes. On the Move, ou toute émission de ce genre, si elle est prolongée trop longtemps, risquerait de renforcer le stigmate qu'elle était censée détruire. Il nous faut maintenant voir On the Move comme une phase dépassée et considérer tout simplement les séries en éducation de base comme faisant normalement et régulièrement partie de notre production"* [1].

Pour le lecteur non familier de cette expérience, cela veut dire que le grand jeu de la campagne d'alphabétisation est terminé. Les séries en éducation de base sont une suite linéaire à l'alphabétisation, soit des exercices de progression dans le calcul, l'orthographe

---

1 Adult Literacy and Broadcasting, op. cit., p. 144.

et les stratégies d'apprentissage. S'il est, pour l'auteur de ce testament, exclu de faire la critique en profondeur de l'opération média qui donna à la campagne d'alphabétisation son sel et sa splendeur, sa conclusion est claire: On the Move fut certes un grand spectacle, mais ce le fut au détriment des tristes vedettes qui, pour la majorité, n'en auront tiré qu'un profit négatif. La campagne aura autant contribué à créer et à renforcer l'analphabétisme qu'à le faire disparaître, si l'on accepte que l'analphabétisme n'est pas un phénomène pathologique en soi mais qu'il est un produit culturel de rapports de domination (voir deuxième partie) ou encore, comme le disent les partisans des communications après McLuhan, que "the medium is the message".

Quant au changement des priorités en éducation des adultes, on peut se demander ce qu'il en est sous le Gouvernement antipopuliste de Madame Thatcher ! De toute façon, il faut se demander s'il est nécessaire d'en passer par ces moyens pour changer les priorités, pour donner des chances réelles à l'éducation populaire, ce dont il est avant tout question quand on parle d'alphabétisation: déchiffrer le monde - le texte et son contexte - pour le changer, et non l'apprendre par coeur, à contrecoeur.

Ma propre réponse est déjà bien soulignée. Pour les objectifs à poursuivre par l'alphabétisation, je ne crois pas aux grands déploiements, aux grandes batailles symboliques, aux super-budgets d'ailleurs tout à fait irréalistes en conjoncture de crise économique. Le travail se fera à la base, ce qui suppose un changement de légitimité dans l'éducation, changement bien plus enraciné que celui qui consisterait à convaincre le ministre de l'Education et le Conseil des ministres du bien-fondé d'une campagne nationale. Changement de légitimité, c'est-à-dire passage ou passation du pouvoir de l'éducation informelle aux groupes autonomes, donc limitation du pouvoir de l'appareil scolaire, des spécialistes et des professionnels en andragogie.

Cela ne signifie pas désengagement de l'Etat, de la Direction générale de l'éducation des adultes ni des services régionaux et locaux d'éducation des adultes. Un changement réel de priorité supposera au contraire un engagement accru du ministère de l'Education et de ses instances régionales et locales, mais une fois que les règles du jeu auront été clairement transformées. Ce qui suppose d'abord une volonté, un acte politique, ensuite des changements importants dans l'administration de l'appareil d'éducation. Le spectacle d'une campagne nationale pourrait laisser croire que ces changements auraient réellement eu lieu. Mais les intérêts en jeu et l'expérience passée me portent à croire que son effet symbolique pourrait cacher un renforcement du statu quo, c'est-à-dire l'encadrement et le contrôle accrus de l'éducation populaire, fut-ce au prix de plus généreuses subventions. Cela fait trois ans qu'un plan de développement de l'alphabétisation est en opération au ministère de l Education. Les budgets ont augmenté, ainsi que les publics, les services, les ressources. Néanmoins, chaque groupe autonome d'alphabétisation reçoit actuellement moins, par rapport à ses besoins accrus, qu'il y a trois ans. C'est bien, pour reprendre une expression du Conseil supérieur de l'éducation, un "développement dans la décroissance"[1], ce qui signifie dans beaucoup de cas un développement rétrograde.

L'un des principaux acquis de ces dernières années d'expérimentation en alphabétisation est la redécouverte manifeste du rôle indispensable, essentiel des groupes communautaires et de l'éducation populaire en éducation de base. Ce rôle n'est pas exclusif, et les acteurs n'ont jamais montré des velléités d'impérialisme ou de monopolisation. Mais on devra lui reconnaître une qualité de leadership à l'avant-garde de l'alphabétisation, qu'on l'appelle "fonctionnelle" ou "populaire". Ce rôle, ce travail, les résultats donnés sont encore trop méconnus du public comme des spécialistes. La Direction générale de l'éducation des adultes, il faut bien le reconnaître, a déjà contribué à les désocculter et à leur

---

1 Le gouvernement du Québec sera-t-il le maître d'oeuvre de l'éducation des adultes ? Recommandation au ministre de l'Education, 25 mai 1981.

donner une juste publicité (Séminaire ALPHA 80, publications du Service de recherche et développement). La Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) a donné une autre occasion aux groupes de se manifester publiquement et d'exercer un nouveau pouvoir de représentation. Le Regroupement des organismes populaires en alphabétisation, qui n'a qu'un an d'existence, s'est déjà fait entendre auprès du public comme auprès du ministère de l'Education[1].

Il sera indispensable, si le projet de développement de l'éducation de base et par la base est voué à un autre sort que la sympathie idéologique, de compter avant tout sur le potentiel de développement de l'éducation populaire, de lui reconnaître un statut entier de légitimité, de la supporter en priorité au moyen de toutes les ressources dont disposent l'Etat et les collectivités locales. Si c'est dans ce sens que l'on envisage un vaste programme, une politique ou une campagne nationale d'alphabétisation, on ne peut qu'encourager vivement le projet et lui consacrer toutes les énergies disponibles. Il serait réellement novateur. Il serait stimulant pour toute l'éducation des adultes au Québec. Il pourrait avoir un effet d'entraînement pour les provinces canadiennes où l'on recherche aussi de nouvelles voies pour l'éducation des adultes, ainsi que pour d'autres pays qui se sont déjà montrés attentifs aux expérimentations québécoises en alphabétisation. Il aurait réglé un vieux compte avec un certain complexe d'importation, parasite de la créativité et de l'enthousiasme qui se sont manifestés ici dans les interventions culturelles populaires.

Il est deux autres composantes majeures de la campagne britannique d'alphabétisation qu'on ne saurait appliquer aveuglément au Québec, malgré leur force d'attraction: c'est le recours massif à des bénévoles et la formule individualisée du tutorat ("one to one") à domicile.

---

1 Cf. L'alphabétisation au Québec, op. cit.

La campagne de la BBC fut bâtie sur le pari d'un volontariat massif: quatre-vingt mille tuteurs furent recrutés en trois ans, pour servir cent vingt-cinq mille "étudiants". L'avantage évident, c'est l'économie réalisée et la grandeur du champ couvert. En termes de quantité, ce fut un succès manifeste. A la BBC, on rappelle souvent qu'avant la campagne, seulement cinq mille personnes étaient rejointes par les services d'éducation de base. L'argument est très séduisant pour les planificateurs de l'éducation ainsi que pour la CEFA qui l'a d'ailleurs repris dans ses Hypothèses de solutions. Au Québec, les commissions scolaires anglophones ont emprunté un modèle similaire inspiré des mouvements américains NALA et LVA[1] (mouvements non dénués d'un certain prosélytisme, d'un certain missionnarisme et par ailleurs d'une organisation qui fonctionne au modèle des multinationales).

Je ne reprendrai pas tous les arguments qui militent en faveur ou contre le recours aux bénévoles. Cette discussion ne saurait être abstraite des situations spécifiques où elle s'applique: les cas de Cuba, du Nicaragua, de la Grande-Bretagne, des Etats-Unis sont suffisamment différents pour renvoyer, dans chaque situation, à une analyse historique précise[2]. Pour la Grande-Bretagne, certaines remarques de H.-A. Jones qui dirigea une recherche indépendante nuancent l'optimisme de la BBC. Selon Jones et Charnley, l'enthousiasme et le militantisme des volontaires se manifestent surtout aux débuts de la campagne. La période optimale pendant laquelle on pouvait compter sur un volontaire était de douze à dix-huit mois. Nombreuses étaient les défections, tant

---

1 National Affiliation for Literacy Advance et Literacy Volunteers of America, inspirés du mouvement Laubach. Pour une présentation de leurs organisations et de leurs types d'intervention et une bibliographie complète, voir Carmen St. John Hunter et David Harman, Adult Illiteracy in the United States, McGraw Hill, New York, 1979.

2 Pour le Québec, les positions des groupes volontaires d'alphabétisation ont été partiellement explicitées durant le Séminaire ALPHA 80: cf. le vidéo du séminaire produit par le CAPAV, CSR des Laurentides, Ste-Agathe des Monts.

de la part des tuteurs que des étudiants. Et surtout, la plupart des tuteurs n'ont pas apprécié les sollicitations soi-disant débordantes de leurs protégés. Ils n'étaient pas prêts, ni disponibles pour entretenir une relation durable de conseil et de réciprocité avec leurs étudiants. C'était surtout le cas, dit-on, quand la "paire" était isolée dans une relation privée, à domicile[1].

Le modèle du pairage, sur lequel on comptait beaucoup aux débuts de la campagne et qui a orienté toute la stratégie de la BBC, s'est révélé beaucoup moins efficace qu'attendu. On a vu que les volontaires étaient peu disponibles pour faire du "case work". Par ailleurs, les étudiants préféraient en général joindre un groupe et sortir de leur maison, comme le confirmait Neil Barnes:

> *"Nous croyions que la majorité, à cause de cette question de la honte, allaient préférer la formule du "one to one". En fait, ça n'a pas été le cas. La plupart des gens, immédiatement ou un petit moment après, ont choisi de se joindre à un groupe. Ils étaient attirés par le côté social du groupe, par les relations interpersonnelles qui y sont attendues"*[2].

Il n'est rien de surprenant dans ces rapports de recherche. Ils confirment seulement des connaissances acquises ici à la pratique. Ils ne peuvent que renforcer notre détermination à poursuivre dans les voies expérimentées depuis plusieurs années, à mettre à contribution toutes les compétences et toute l'expertise acquises, y compris celles des néo-alphabètes, pour généraliser à l'ensemble du pays certaines pratiques qui n'étaient considérées jusqu'à maintenant qu'expérimentales

---

1 H.-A. Jones, A.-H. Charnley, Adult Literacy: A study of its impact, National Institute of Adult Education, U.K., 1978.

2 "La BBC dans la campagne nationale d'alphabétisation en Grande-Bretagne", op. cit. (Voir aussi ce qu'en disait Pierre Bourgault cité au début de l'article).

ou parallèles. Les changements importants qui s'imposent excluent toute stratégie de la table rase comme la simple extension des pratiques dominantes aujourd'hui en cours. Et s'il est important de penser de plus en plus en termes de quantités, donc de structures, d'organisation et de coûts, il deviendra d'autant plus important aussi de penser en termes de qualité, d'adéquacité sociale, d'efficacité humaine.

Pour conclure sur le sujet des bénévoles et celui du tutorat, le premier n'est pas écarté, mais il ne pourrait jouer un rôle déterminant. On ne peut retenir le second que pour certaines situations exceptionnelles, par exemple pour les services auprès de certains handicapés. Si l'on comprend l'analphabétisme avant tout comme un fait social, produit d'interactions collectives opprimantes, attribut dévalorisant de rapports socioculturels qui génèrent et reproduisent structurellement l'exclusion, on comprendra aussi que l'alphabétisation, comme processus d'inversion des rapports radicaux de domination incrustés profondément dans le langage, doit s'opérer en collectifs, qu'elle doit se déprivatiser et conquérir une place publique autonome irréductible à l'école, à la formation de la main-d'oeuvre, aux salles de rééducation, aux services sociaux. Les bénévoles, qui se recrutent en grande majorité dans les classes moyennes actives, ne peuvent jouer un rôle dominant dans un tel processus. C'est un rôle dont le leadership doit être dévolu aux militants populaires, une conjonction organique de "monde ordinaire" et d'"intellectuels" qui sont des volontaires (par opposition à professionnels de l'éducation-rééducation) mais qui devront être rémunérés à titre de travailleurs culturels, qu'ils soient ou non diplômés, qu'ils aient ou non une "compétence reconnue". Des bénévoles pourront s'ajouter à ces noyaux et être initiés dans ces noyaux à la pratique, comme cela se fait déjà dans quelques groupes au Québec qui recrutent un public assez nombreux (groupes haïtiens, l'Arbralettre)[1]. Pour ce type de recrutement de bénévoles, on n'a pas besoin de mettre en opération une stratégie

---

1 Cf. J.-P. Hautecoeur, "Préface", SANT N-A RIVE, Alphabétiser en créole, MEQ-DGEA, 1981.

de masse, du type "système de référence" utilisé par la BBC. C'est localement que les solidarités entreront en jeu, que les "groupes Alpha" feront leur publicité et leur recrutement, au rythme spécifique de la croissance de chaque projet, dans les formes qu'ils choisiront et qui s'imposeront.

Pour en finir avec l'expérience de la BBC, ce qu'on peut retenir pour application à un projet québécois, c'est la production de documents audio-visuels à diffuser sur le réseau national (ORTQ), sur des chaînes privées à audience populaire, dans les réseaux régionaux et locaux d'action communautaire, d'éducation, etc. Le sujet n'est pas nouveau: il a déjà fait l'objet d'articles[1] et le projet est entré dans ses premières phases de réalisation[2]. Localement et régionalement, des commissions scolaires et des groupes utilisent déjà les documents produits (films, vidéos) pour la sensibilisation du public, la mobilisation autour de l'alphabétisation, la publicité, l'animation. Un fait intéressant à signaler, qui en est au stade expérimental: des tournées théâtrales d'un montage de fiction sur l'analphabétisme, avec les mêmes objectifs que précédemment. Un autre projet en préparation: un film réalisé par une troupe de théâtre sur le même thème pour télédiffusion, mais aussi pour expérimenter dans une région pilote une suite d'interventions d'animation-mobilisation-action visant à susciter les initiatives nouvelles en alphabétisation. Dans ce dernier cas, il ne s'agit pas seulement de diffuser ni d'accompagner un "spectacle", mais de préparer le terrain à l'intervention, d'y faire participer des ressources actives des localités, de mettre en présence des intervenants potentiels et des intervenants expérimentés, d'assurer un suivi. C'est donc toute une stratégie de dynamisation qu'il faudra tester sur un ou des territoires pilotes pour savoir si on peut

---

1 Cf. Robert Saucier, Neil Barnes et J.-P. Hautecoeur, dans le dossier "Télévision et alphabétisation dans une perspective québécoise", ALPHA 80, op. cit.

2 Un premier film de sensibilisation à l'analphabétisme - Lettre morte - a été produit par le SGME et doit être diffusé par l'ORTQ dans le cadre de l'émission "Droit de parole", suivi d'un débat. D'autres sont en préparation.

utilement la généraliser à l'ensemble du pays (l'ORTQ régionale pourrait participer à ces expérimentations). Elle n'est pas unique, mais complémentaire des autres interventions par les médias nationaux, régionaux et locaux ainsi que par le jeu des solidarités populaires.

L'objectif global: que dans toutes les villes du Québec, que dans toutes les régions émergent des groupes populaires d'alphabétisation. Des individus, des groupes, des communautés ont et auront acquis l'expertise suffisante pour pouvoir jouer le rôle de conseil-ressource dans un tel mouvement. Leur engagement volontaire dépendra évidemment de la tournure des événements, des garanties objectives mises en jeu, du type de contrat ou d'association proposé entre les partenaires, de la couleur générale de la politique ou de la campagne. Ce pari, aussi déraisonnable qu'il peut sembler à l'expérience du passé comme aux exprits conservateurs, exige la participation de l'Etat et de la société, mais sur de nouvelles bases qu'il n'est peut-être pas totalement utopique de tester à un moment de mise en question globale de l'éducation des adultes. Ou bien l'on se donnera les moyens de changer réellement les priorités et les pratiques, ou bien le mot d'ordre de la CEFA - la démocratisation - restera le pieux principe qu'il est aujourd'hui.

Un ouvrage récent, qui fait autorité aux Etats-Unis, consacre une dense conclusion à l'opérationalisation à l'échelle nationale de sa principale recommandation qui opère un virage par rapport aux conceptions classiques de l'éducation de base, conceptions qui ont donné lieu à deux vastes programmes: ABE (Adult Basic Education, 1964) et Right to Read, 1971. Voici cette recommandation et quelques extraits des commentaires:

"Un changement majeur dans la politique d'éducation nationale est nécessaire pour répondre aux besoins éducatifs des adultes en milieux défavorisés...

Nous recommandons l'implantation de nouvelles et pluralistes initiatives communautaires dont l'objectif spécifique sera d'être au service des adultes LES PLUS défavorisés dont la majorité ne participe jamais à aucun des programmes existants,

Ces initiatives communautaires devraient s'enraciner dans les milieux de vie des personnes à qui elles sont destinées. Elles devraient engager la participation de ces adultes dans la conception des programmes basés sur des besoins concrets d'apprentissage répondant aux attentes spécifiques qui affectent la vie dans leurs communautés...

Nous recommandons des approches pluralistes du fait que les communautés et les sous-groupes sont différents quant à leurs identités raciales, ethniques, culturelles et socio-économiques...

Les indicateurs de marginalité incluent l'extrême pauvreté de ces communautés, leurs modèles uniques de langage et de communication, leurs valeurs culturelles différentes ainsi que leur absence généralisée de pouvoir qui leur permettrait de bénéficier des institutions dominantes ou de les influencer..." [1].

Selon ces auteurs, les programmes précédents d'alphabétisation auraient eu comme principal effet de sélectionner leur clientèle parmi les populations les mieux intégrées (blanches), actives, sous-scolarisées mais non radicalement "analphabètes", soit d'opérer un écrémage par le haut dans la population des "analphabètes fonctionnels". C'est l'effet sociologiquement attendu des programmes d'éducation de base conduits par les "institutions dominantes" ("the mainstream institutions") d'éducation des adultes, même si l'idéologie de ces programmes consacrait leur vocation "populaire", même si la politique officielle visait la "promotion des adultes en milieux défavorisés". Ceci confirme les observations et les réflexions des expériences québécoises d'alphabétisation faites ces dernières années[2].

---

1 Carmen St. John Hunter et David Harman, Adult Illiteracy in the United States, op. cit., p. 104-105.

2 Cf. en particulier J.-P. Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, MEQ, Québec, 1979.

Dans un autre ouvrage qui apparaît comme un "best seller" dans la littérature "sociale" aux Etats-Unis, l'auteur, inspiré par la campagne cubaine d'alphabétisation, en arrive à un "détail pratique" qui a d'intimes affinités avec une formule développée récemment au Québec en alphabétisation populaire:

> *"Beaucoup d'organisateurs que j'ai rencontrés suggèrent que les travailleurs en alphabétisation feraient mieux d'établir leur "Maison Alpha" collective dans un logement indépendant, situé dans le block ou dans le voisinage du lieu où ils prévoient vivre et travailler..."* [1].

A l'appui de ses propositions pour une campagne volontaire d'alphabétisation qui rejoint les préoccupations des précédents St. John Hunter et David Harman, l'auteur cite l'autorité d'un McGovern dans un discours au Sénat américain: "L'establishment actuel de l'éducation fait face à un conflit inhérent d'intérêt dans sa tentative d'affronter le problème de l'analphabétisme. Une commision nationale devait considérer des solutions alternatives indépendantes des structures scolaires traditionnelles..."[2].

Si j'ai pris tout ce temps pour appuyer le concept d'une alphabétisation populaire sans encore en avoir développé les multiples dimensions opérationnelles, c'est principalement pour trois raisons: la première, parce que le modèle attrayant et trop spectaculaire de la campagne britannique risquait d'exercer une force de séduction certaine à un moment où, au Québec, on recherche des sources d'inspiration pour une conception renouvelée de l'éducation des adultes; la deuxième, parce que ces idées et ces pratiques sont encore trop méconnues ici, qu'elles

---

1 Jonathan Kozol, Prisoners of Silence, Continuum, New York, 1980, p. 46.

2 Ibid., p. 85.

ne vont pas de soi, qu'elles rencontrent des résistances et des fortes oppositions, que positivement surtout elles présentent une applicabilité concrète, possible et déjà expérimentée pour un "vaste programme" d'alphabétisation qui serait une alternative organique et de base à une "campagne nationale" orchestrée par les pouvoirs institués; la troisième, c'est que le récent développement de l'alphabétisation a emprunté en force la voie institutionnelle dans le réseau d'Etat de l'éducation des adultes - plus par tradition peut-être et par entraînement structurel que par volonté délibérée - constituant jusqu'à tout récemment un véritable monopole de l'éducation absorbant éducation formelle et éducation informelle[1]. Or, sur le terrain de l'alphabétisation, cette tendance forte doit être inversée, et cela prendra plus que des arguments solides. Le changement des priorités devra s'appliquer non seulement aux champs de l'éducation des adultes, mais aussi aux institutions et aux agents.

Qu'on se rassure ! Je ne pousserai pas la provocation jusqu'à recommander la table rase de l'alphabétisation dans les commissions scolaires régionales. Les deux tiers de celles-ci ont acquis une compétence, se sont déjà attaché au public (qu'on évalue très grossièrement à plus de 5 000 personnes en 1981) des enseignants militants, une réputation qui dépasse parfois les limites du pays. Certains ont fait et font des recherches-action novatrices, ont produit et produisent du matériel pédagogique indispensable pour le développement global de l'éducation de base. En trois ans, d'une douzaine de commissions scolaires qui avaient inscrit l'alphabétisation à leurs programmes, on est passé à une cinquantaine[2].

---

1 Les audiences publiques de la CEFA ont contribué à dénoncer ce monopole et à faire valoir les rôles indispensables de l'éducation populaire dans le scénario global de l'éducation des adultes. Voir aussi de l'Institut canadien d'éducation des adultes, Dix éléments clés: pour une démocratisation de l'éducation des adultes, Montréal, 1980; du Conseil supérieur de l'éducation, L'Etat et les besoins de l'éducation des adultes, Québec, 1981; le Compte rendu du Séminaire ALPHA 80 (préparé par J.-P. Hautecoeur), MEQ-DGEA, Québec, 1981; le mémoire du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, L'alphabétisation au Québec, op. cit.

2 Cf. Martin Forest et Michèle Paradis, Alphabétisation de 1966 à 1980 et après... Evaluation des dossiers et perspectives de développement, MEQ-DGEA, Québec, 1981.

Certaines regions rurales, des plus éloignées des grands centres urbains, des plus défavorisées, ont vu apparaître dans leurs villages, sous l'impulsion des commissions scolaires régionales, des "comités d'éducation populaire" à vocation multiple ou à vocation spécifique d'alphabétisation (Témiscamingue, Amiante, Baie des Chaleurs). Une équipe de développement pédagogique de la Direction générale de l'éducation des adultes travaille depuis deux ans à la formation des alphabétiseurs dans ces commissions scolaires. Les commissions scolaires régionales des grands centres urbains surtout ont aussi développé des formules d'association ou de contrats de services avec certains organismes populaires. Dans certains cas, une initiative originalement conçue et entreprise par une commision scolaire régionale a pu devenir un organisme autonome d'alphabétisation. C'est dire que les pratiques institutionnelles en alphabétisation ont démontré que l'univalence structurelle, idéologique et pédagogique n'était pas la dominante nécessaire des services d'éducation des adultes que des théories globalisantes pourraient laisser soupçonner. Sur ces expériences multiples, différentes, les connaissances et les évaluations demeurent très impressionnistes. Il sera indispensable d'en faire un bilan général, quantitatif et qualitatif, le plus rapidement possible[1].

Bref, il serait téméraire de ne pas compter avec le réseau scolaire d'éducation des adultes, avec cette histoire et avec ces compétences dans le projet éminemment prioritaire d'un vaste programme, d'une politique ou d'une campagne d'alphabétisation. Inutile de prolonger, ce serait, je crois, prêcher devant une unanimité de convertis. Et là n'est pas l'argument. De même que l'objectif en alphabétisation populaire est d'atteindre toutes les régions et toutes les villes du Québec, l'objectif en alphabétisation institutionnelle est de servir toutes les régions administratives scolaires, car c'est un droit universel pour chacun des citoyens de recevoir des institutions publiques d'éducation le service le plus élémentaire qui soit: apprendre à lire, à écrire, à compter et à comprendre.

---

1 Voir dans Pratiques d'alphabétisation, op. cit., trois monographies d'expériences en CSR, écrites par les animateurs(trices).

Tout le monde souscrira, j'oserai croire, à un tel objectif qui n'est d'ailleurs pas si loin d'être atteint, du moins en théorie ou en droit. Mais du droit à la réalité, à une partie importante de cette réalité sociale composée de la frange inférieure des classes populaires et de cette classe impopulaire globalement identifiée comme analphabète, il y a, comme disent les Américains, un énorme "gap" face auquel l'école est impuissante et qu'il est peut-être mieux qu'elle le demeure (si l'on souscrit aux arguments développés dans la deuxième partie). Là où l'école - l'institution d'éducation des adultes - est contestée, c'est dans sa prétention et ses pratiques tendant à la monopolisation, et de l'éducation et du public. La prétention est dans l'idéologie et l'exercice légitimisateur d'un pouvoir excessif; les pratiques vont du contrôle, de la récupération des initiatives populaires à l'exercice larvé ou manifeste de l'oppression sur les individus et les communautés. Tout particulièrement en alphabétisation, il y a un terrain social propre aux institutions d'éducation et un terrain propre à l'éducation populaire autonome. Si elles peuvent se chevaucher et dans certains cas évoluer sur le même terrain, si elles peuvent s'associer et parfois même se confondre, il me semble impératif de marquer leurs différences, de préserver leurs champs d'autonomie et pour l'Etat de soutenir également leur développement.

Cela signifie concrètement que l'Etat accorde en priorité un soutien accru aux organismes populaires d'alphabétisation qui n'ont reçu jusqu'ici qu'une part infime du soutien multiple accordé aux commissions scolaires pour l'alphabétisation. (Pour l'année 1981-1982, la DGEA évaluait grossièrement à 2 millions ses investissements en alphabétisation. De ce total, seulement 150 000 dollars allaient directement à une vingtaine d'organismes volontaires pour l'alphabétisation ! On peut évaluer grossièrement à 1 500 000 dollars les investissements directs dans les CSR, soit dix fois plus.) Si l'on se donne un même objectif d'encourager et de supporter l'alphabétisation à la grandeur du Québec pour les deux réseaux, ce pourquoi ce papier milite, c'est véritablement une inversion des tendances fortes qu'il faut opérer, et ceci, non pas

au moyen du subterfuge du recours aux bénévoles érigé en sytème, mais par un nouvel investissement substantiel en ressources financières, humaines et organisationnelles. Demande irréaliste en période de récession, de compressions budgétaires, de mises à pied, etc. ? Est-ce qu'il est aussi irréaliste, dans cette même période, de créer une commission d'étude sur l'éducation des adultes et d'en attendre des changements importants qui supposeront une croissance des investissements puisqu'il était acquis au départ que le budget de l'éducation des adultes était sous-developpé comme cette éducation elle-même ?

Avant de clore sur ces conditions estimées les plus importantes du passage de la situation actuelle de l'alphabétisation à ses phases ultérieures - passage qui s'imposerait même si priorités et politique n'étaient pas bouleversées, fut-ce avec des moyens de bouts de chandelles - quelques mots sur une question qui a été évoquée et reprise dans l'article cité de Pierre Bourgault: la mise à contribution des enseignants mis en disponibilité. Cette éventualité est renvoyée aux politiques d'engagement de personnel des commissions scolaires régionales qui connaissent le mieux leurs bassins de recrutement. Pour le personnel en éducation populaire, ceux que j'ai préféré appeler les "travailleurs culturels" plutôt que professeurs ou éducateurs, la question ne se pose pas du tout dans les mêmes termes. Chaque communauté recrutera parmi ses compétences et ses militants en toute autonomie, selon des critères qui leur sont propres. Qu'il y ait parmi eux une bonne partie des chômeurs et d'assistés sociaux, c'est très probable. Une incitation possible de l'Etat, peut-être justifiable au plan national dans la perspective d'investissements plus considérables en alphabétisation populaire, serait de favoriser la création d'emplois dans le secteur communautaire-culturel, dans le cadre d'un programme spécial soutenu par le ministère du Développement économique pour une période allant de trois à cinq ans. Cela supposerait évidemment une concertation étroite entre l'Education et le Développement

économique, non évidente a priori, car les objectifs de l'économie et ceux de la culture ont leur logique propre[1].

On en arrive à la coordination de l'alphabétisation, hypothéquée par les hypothèses de réformes structurelles lancées par la CEFA dont on ne connaît pas encore les recommandations finales. Mais où que se situe l'organe de coordination, il devrait avoir un statut spécifique et une relative autonomie dans l'appareil d'administration de l'éducation des adultes. Ses fonctions, qui appellent aussi des personnels spécifiques seraient: planification et administration, aide au développement (formation-perfectionnement des alphabétiseurs, production de matériel pédagogique), recherche. Un tel organe, doté d'une autonomie relative, se justifie par la durée du programme-politique-campagne, soit une période de trois à cinq ans. Ensuite, on peut concevoir son intégration dans la structure de l'éducation des adultes, par exemple pour des opérations de postalphabétisation (éducation de base au sens large) ou pour d'autres opérations connexes dans le champ des interventions éducatives en "milieux défavorisés". Cet aspect du plus long terme à l'alphabétisation ne sera pas développé ici. On peut concevoir la postalphabétisation comme progressivement intégrée aux activités diverses de l'éducation des adultes ou bien la concevoir comme un processus en soi...

Il est un dernier aspect essentiel du développement de l'alphabétisation qui, comme précédemment, est hypothéqué par la politique globale de l'éducation des adultes: l'alphabétisation, ou l'éducation

---

1 Qui peuvent être incompatibles dans ce dossier de l'alphabétisation. L'expérience passée du rapport trop étroit entre alphabétisation et travail-main-d'oeuvre n'a pas été brillante au Québec. Il est heureux que l'accès aux cours d'éducation de base ne soit plus géré par les conseillers de la main-d'oeuvre. Ce qu'il en reste, les centres de formation-préparation à l'emploi (FPE), évolue en indépendance du dossier de l'alphabétisation. Tant que ceux-ci seront sous la gouverne des fonctionnaires du travail à Ottawa, il est préférable qu'il en soit ainsi. Si l'alphabétisation a un rapport évident avec l'emploi et l'économie, son propre travail doit néanmoins se développer dans l'autonomie du "culturel", suivant ses objectifs et ses scénarios spécifiques.

de base, en milieu de travail. Jusqu'à maintenant, on a pensé et pratiqué l'alphabétisation en milieu institutionnel et en milieu communautaire. Ce n'est qu'une partie des interventions possibles, qui ne s'adresse qu'à une partie du public potentiel et qui prélève son travail sur le temps libre des individus. On pourrait renverser de nouveau l'ordre des priorités, ce qui suppose un changement de philosophie et d'orientation: affirmer que l'alphabétisation ou l'éducation de base est non seulement un droit individuel ou de classe mais aussi un impératif social majeur et qu'au nom de l'intérêt collectif il faut la promouvoir là où elle met en jeu immédiatement la productivité socio-économique, c'est-à-dire au travail. Seraient exclus de fait les "non-travailleurs" (selon les critères officiels) pour qui les solutions précédentes seraient toujours valables. Cela impliquerait une solution déjà avancée par la CEFA et appliquée dans certains pays européens: le "crédit-éducation" à l'intérieur de l'entreprise ou le "congé-éducation" revendiqué, par les syndicats québécois. Tout en reconnaissant l'importance majeure d'une telle orientation qui, en termes d'alphabétisation, renoue avec une "tradition" dans les pays sous-développés - l'"alphabétisation fonctionnelle" supportée par le programme mondial de l'UNESCO - je ne pourrai ici m'y engager. Ce n'est pas dans ce sens que mon travail, nourri des expériences québécoises de ces dernières années et manifestement - on l'aura constaté - influencé par une certaine "tradition" humaniste-critique, m'aura conduit aux positions ici définies. Il reste qu'on peut aisément concevoir un modèle mixte pour un programme-politique-campagne d'alphabétisation qui serait plus global mais qui risquerait, étant donné l'ampleur des changements à opérer pour faire entrer dans les moeurs l'alphabétisation fonctionnelle généralisée, de marginaliser une alphabétisation définie comme populaire et donc de lui enlever une bonne partie de son potentiel de changement social à un moment où beaucoup d'énergies sont mobilisées pour le réaliser.

DES TABLEAUX

LISTE DES TABLEAUX

1 - Population adulte selon le niveau de scolarité

2 - Population totale selon le groupe d'âge

3 - Population adulte, de niveau primaire, selon le groupe d'âge

4 - Population adulte selon le niveau de scolarité et l'âge (régions: ressources urbanisées - Montréal)

5 - Population active de niveau primaire

a) Pourcentages calculés par tranches d'âges
b) Pourcentages calculés par rapport à la population adulte globale

6 - Niveau de scolarité de la population adulte (régions: ressources urbanisées - Montréal)

7 - Distribution en % de la population adulte selon les niveaux de scolarité (régions administratives scolaires)

8 - Population active de niveau primaire (régions administratives scolaires)

9 - Distribution en % de la population adulte, de niveau primaire, selon le groupe d'âge (régions administratives scolaires)

TABLEAU 1 - Population adulte selon le niveau de scolarité

Région	Primaire	Secondaire sans	Secondaire avec	Secondaire total	Postsecondaire et universitaire	Total
01	66 520	43 995	16 375	60 370	37 105	163 995
02	60 200	55 775	21 485	77 255	56 340	193 800
03	269 375	191 000	99 565	290 560	215 700	775 640
04	122 585	84 235	37 695	121 930	84 110	328 625
05	65 830	48 500	18 035	66 540	46 065	178 430
06N	161 150	145 870	67 270	213 140	134 915	509 205
06C	460 980	358 800	180 230	539 035	488 010	1 488 020
06S	215 245	188 295	89 935	278 225	202 800	696 275
07	64 745	55 110	22 640	77 755	51 080	193 575
08	44 145	33 550	12 095	45 645	23 905	113 695
09	26 560	24 645	9 600	34 245	20 220	81 025
10	3 770	1 490	460	1 950	1 280	7 000
Québec %	1 546 810 (33,02)	1 219 980 (26,05)	569 635 (12,16)	1 789 610 (38,21)	1 347 685 (28,77)	4 684 110 (100)

- 5 ans - 316 325 (6,75%)
5-8 ans - 1 230 480 (26,27%)

Ref.: Gaétan Hardy, Population adulte: certaines données statistiques, Québec, recens. 1976, MEQ-DGEA-SRD, juin 1980.
Gaétan Hardy, Population adulte 76: interrégions, DGEA-SRD, 1981.

TABLEAU 2 - Population totale selon le groupe d'âge

Région	0-14 ans	15-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	65 ans et +	Total
01	63 795	51 375	33 585	22 505	21 715	17 145	17 715	227 835
02	75 175	64 535	41 640	29 865	26 565	17 245	13 955	268 975
03	258 805	217 330	170 755	114 235	107 595	83 745	81 840	1 034 315
04	105 915	93 325	65 710	47 515	47 485	37 575	37 060	434 590
05	62 655	49 970	37 485	24 690	24 545	20 280	21 510	241 145
06N	188 915	135 780	117 410	90 465	73 490	47 740	44 300	698 095
06C	381 620	360 280	306 080	226 700	233 995	182 360	178 595	1 869 640
06S	258 340	184 775	170 150	117 070	95 770	66 760	61 765	954 615
07	76 950	55 450	47 160	30 005	25 810	18 600	16 570	270 550
08	50 365	37 100	25 855	16 730	15 145	10 305	8 545	164 040
09	38 420	26 360	22 185	14 195	9 665	5 050	3 590	119 460
10	4 795	2 315	1 825	1 210	825	510	330	11 810
Québec %	1 550 335 (24,87)	1 264 730 (20,29)	1 029 810 (16,52)	728 895 (11,69)	676 650 (10,85)	502 670 (8,06)	481 355 (7,72)	6 234 445 (100)

Population adulte selon le groupe d'âge

%		27,00	21,98	15,56	14,45	10,74	10,28	4 684 110 100,00

Réf.: Gaétan Hardy, Population adulte 76, interrégions, DGEA-SRD, 1981.

TABLEAU 3 - Population adulte, de niveau primaire, selon le groupe d'âge

Région	15-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	65 ans et +	Total
01	6 345	8 150	10 845	13 905	12 680	14 595	66 520
02	4 805	7 160	11 330	14 795	11 515	10 595	60 200
03	17 570	34 120	45 840	59 320	54 185	58 335	269 395
04	7 370	14 495	20 450	27 705	25 065	27 505	122 585
05	4 195	8 295	10 225	14 230	13 555	15 330	65 830
06N	9 300	21 800	32 890	35 730	29 275	32 145	161 150
06C	26 225	53 760	79 555	99 705	92 765	108 975	460 980
06S	13 100	29 595	41 365	47 290	40 925	42 965	215 245
07	5 080	9 340	11 975	13 930	11 900	12 525	64 745
08	3 700	7 125	8 710	10 080	7 485	7 045	44 145
09	3 080	5 065	6 100	5 790	3 540	2 990	26 560
10	730	820	820	650	445	300	3 770
Québec %	100 565 (6,50)	198 280 (12,82)	277 835 (17,96)	339 900 (21,97)	300 305 (19,41)	329 925 (21,33)	1 546 810 (100)
- 5 ans %	17 080 (5,40)	19 655 (6,21)	31,015 (9,80)	56 685 (17,92)	74 275 (23,48)	117 615 (37,18)	316 325 (6,75)
5-8 ans %	83 485 (6,78)	178 625 (14,52)	246 815 (20,06)	283 215 (23,02)	226 025 (18,37)	212 310 (17,25)	1 230 480 (26,27)

Ref.: Gaétan Hardy, Population adulte, certaines données statistiques, op. cit
Gaétan Hardy, Population adulte 76: interrégions, DGEA-SRD, 1981.

TABLEAU 4 - Population adulte selon le niveau de scolarité et l'âge

Régions	Niveau primaire		Niveau secondaire	
	15-34 ans	35 ans et +	15-34 ans	35 ans et +
Ressources	46 980 23,35% (15,31%)*	154 215 76,65% (61,00%)*	161 370 73,[illegible]3% (52,60%)*	58 095 26,47% (22,98%)*
Urbanisées	100 465 19,23% (13,63%)*	422 070 80,77% (57,11%)*	363 555 65,30% (49,32%)*	193 230 34,70% (26,14%)*
Montréal	153 780 18,36% (12,07%)*	683 595 81,64% (48,17%)*	626 405 60,79% (49,15%)*	403 995 39,21% (28,47%)*
Québec	298 845 19,32% (13,02%)*	1 247 965 80,68% (52,23%)*	1 152 300 64,39% (50,22%)*	637 310 35,61% (26,67%)*

* Taux de scolarisation selon l'âge

Source: les tableaux 15, 17 et 3
Gaétan Hardy, Population adulte 76: interrégions, DGEA-SRD, 1981.

TABLEAU 5 - Population active de niveau primaire:

a) pourcentages calculés par tranches d'âges

	15-64 ans	65 ans et +	Total
- 5 ans	198 710 (4,72)	117 615 (24,43)	316 325 (6,75)
5-8 ans	1 018 170 (24,03)	212 310 (44,10)	1 230 480 (26,27)
0-8 ans	1 216 880 (28,75)	329 925 (68,54)	1 546 805 (33,02)
Population totale	4 202 755 (100)	481 355 (100)	4 684 110 (100)

Source: Gaétan Hardy, Population adulte, certaines données statistiques, Québec, recens. 1976, MEQ-DGEA-SRD, juin 1980.

b) pourcentages calculés par rapport à la population adulte globale

	15-64 ans	65 ans et +	Total
- 5 ans	198 710 (4,24)	117 615 (2,51)	316 325 (6,75)
5-8 ans	1 018 170 (21,73)	212 310 (4,53)	1 230 480 (26,27)
0-8 ans	1 216 880 (25,97)	329 925 (7,04)	1 546 805 (33,02)
Population totale	4 202 755 (89,72)	481 355 (10,27)	4 684 110 (100)

Source: ibid.

TABLEAU 6 - Niveau de scolarité de la population adulte

Régions	Niveau primaire	Niveau secondaire	Niveau postsecondaire et universitaire
Ressources	201 195 35,96%	219 465 39,22%	138 850 24,82%
Urbanisées	522 535 35,40%	556 785 37,72%	396 950 26,89%
Montréal	837 375 31,09%	1 030 400 38,26%	825 725 30,65%
Québec	1 546 810 33,02%	1 789 610 38,21%	1 347 685 28,77%

Source: le tableau 12

Gaétan Hardy, Population adulte 76: interrégions, DGEA-SRD, 1981

TABLEAU 7 - Distribution en % de la population adulte selon les niveaux de scolarité

Région	Primaire	Secondaire sans	Secondaire avec	Secondaire total	Postsecondaire et universitaire	Scolarité moyenne
01	40,56	26,83	9,99	36,81	22,63	9,3
02	31,06	28,78	11,09	39,87	29,07	10,2
03	34,73	24,62	12,84	37,46	27,81	10,1
04	37,30	25,63	11,47	37,10	25,59	9,8
05	36,89	27,18	10,11	37,29	25,82	9,8
06N	31,65	28,65	13,21	41,86	26,50	10,1
06C	30,98	24,11	12,11	36,22	32,80	10,4
06S	30,91	27,04	12,92	39,96	29,13	10,3
07	33,45	28,47	11,70	40,17	26,39	10,0
08	38,83	29,51	10,64	40,15	21,03	9,4
09	32,78	30,42	11,85	42,26	24,96	9,8
10	53,86	21,29	6,57	27,86	6,57	7,4
Québec	33,02	26,05	12,16	38,21	28,77	10,1

Identification des régions:

01: Bas St-Laurent-Gaspésie
02: Saguenay-Lac St-Jean
03: Québec
04: Trois-Rivières
05: Estrie
06N: Montréal Nord
06C: Montréal Centre
06S: Montréal Sud
07: Outaouais
08: Nord-Ouest
09: Côte-Nord
10: Nouveau-Québec

Ref.: Gaétan Hardy, Population adulte 76: interrégions, DGEA-SRD, 1981.

TABLEAU 3 - Population active de niveau primaire, selon les régions administratives scolaires

Région	15-64 ans	65 ans et +	Total population primaire / Total population adulte
01	51 925 (31,6)	14 595 (8,9)	66 520 (40,5) / (100) 163 995
06C	352 005 (23,6)	108 975 (7,3)	460 980 (30,9) / (100) 1 488 020
09	23 570 (29,0)	2 990 (3,7)	26 560 (32,8) / (100) 81 025
Québec	1 216 880 (25,97)	329 925 (7,04)	1 546 805 (33,02) / (100) 4 684 110

Régions: 01: Bas St-Laurent-Gaspésie
06C: Montréal-Centre
09: Côte-Nord

Source: Gaétan Hardy, Population adulte 76: interrégions, DGEA-SRD, 1981.

TABLEAU 9 - Distribution en % de la population adulte de niveau primaire, selon le groupe d'âge

Région	15-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	65 ans et +
01	9,54	12,25	16,30	20,90	19,06	21,94
02	7,98	11,89	18,82	24,58	19,13	17,60
03	6,52	12,67	17,02	22,02	20,12	21,66
04	6,01	11,82	16,72	22,60	20,45	22,44
05	6,37	12,60	15,53	21,62	20,59	23,29
06N	5,77	13,53	20,41	22,17	18,17	19,95
06C	5,69	11,45	17,26	21,63	20,12	23,64
06S	6,09	13,75	19,22	21,97	19,01	19,96
07	7,85	14,43	18,50	21,52	18,38	19,35
08	8,38	16,14	19,73	22,83	16,96	15,96
09	11,60	19,07	22,97	21,80	13,33	11,26
10	19,36	21,75	21,75	17,24	11,80	7,96
Québec	6,50	12,82	17,96	21,97	19,41	21,33

Réf.: Gaétan Hardy, Population adulte 76: interrégions, DGEA-SRD, 1981.